CZYTANIE
W SZKOLE POWSZECHNEJ

BIBLJOTEKA NAUCZYCIELA SZKOŁY POWSZECHNEJ

pod redakcją

BENEDYKTA KUBSKIEGO

1. *Dr. J. Balicki.* Oblicze nowych programów.
2. *J. Michałowska.* Zagadnienia wychowawcze w nowych programach.
3. *St. Drzewiecki.* Wychowanie obywatelsko-państwowe w nowych programach.
4. *St. Machowski.* Wychowanie gospodarcze w nowych programach.
5. *B. Kubski.* Twórczość nauczyciela a nowe programy.
6. *M. Kotarbiński.* Organizacja pracy w kl. I. na podstawie nowego programu.
7. *St. Dobraniecki.* Organizacja pracy w kl. II. na podstawie nowego programu.

8-9. *J. Dańcewiczowa.* Jak realizować nowy program języka polskiego (2 tomiki).

10-11. *Dr. Wł. Hoszowska.* Jak realizować nowy program historji (2 tomiki).

12-13. *E. Dudkówna i J. Strzelecka.* Jak realizować nowy program matematyki (2 tomiki).

14. *J. Czystowski.* Jak realizować nowy program przyrody martwej.

15-16. *T. Mayzner.* Jak realizować nowy program śpiewu (2 tomiki).

17. *Dr. J. Kuchta.* Psychologja dziecka wiejskiego.
18. *St. Wiącek i J. Ciepielewski.* Czytanie w szkole powszechnej. (Przykłady z praktyki)

JAK REALIZOWAĆ
NOWE PROGRAMY SZKOLNE 18

ST. WIĄCEK i J. CIEPIELEWSKI

CZYTANIE
W SZKOLE POWSZECHNEJ

(Przykłady z praktyki)

NAKŁAD
GEBETHNERA I WOLFFA
WARSZAWA

1 9 3 3

Druk. T-wa Polskiej Macierzy Szkolnej. W-wa, Elektoralna 18.

WSTĘP.

Cele nauczania języka polskiego w szkole powszechnej zmierzają w trzech kierunkach: poznawczym, wychowawczym i formalnym.

W zakresie celów poznawczych, w ciągu siedmiu lat nauki szkolnej, dziecko winno nauczyć się:

1. mówić jasno i poprawnie językiem polskim warstw wykształconych, wspólnym dla całej Rzeczypospolitej i wszystkich Polaków na kuli ziemskiej;
2. czytać w tym języku przystępne utwory prozaiczne i poetyckie ze zrozumieniem i odczuciem;
3. wypowiadać się zapomocą pisma kształtnego i ortograficznego w sposób prosty, jasny i logiczny.

Pozatem:

4. czytanie ciche i głośne, wyraziste winno w konsekwencji rozwinąć zamiłowanie do czytelnictwa, wyrobić potrzebę dobrej książki i przywiązać dziecko do niej;
5. dziecko winno również poznać elementarną, ale uporządkowaną gramatykę współczesnego języka polskiego;
6. młodzież winna wkońcu uświadomić sobie uprawnienia gwary, jako języka pewnego regjonu i pogłębić stosunek do własnej gwary, o ile ona istnieje w danem środowisku (patrz: Uwagi do całości programu).

Chwila choćby zastanowienia nad powyższemi celami poznawczemi nasuwa nieodpartą myśl, że podstawą w realizacji owych celów jest czytanie; bez należytego opanowania sztuki czytania realizacja następnych celów poznawczych będzie ogromnie utrudniona, niekiedy wprost niemożliwa; to samo zupełnie powiedzieć trzeba o realizacji celów wychowawczych i formalnych, przyświecających językowi polskiemu, jako przedmiotowi *ogniskowemu* w szkole powszechnej.

Dlatego też kwestja organizacji czytelnictwa w szkole, kwestja: *co i jak czytać* wysuwa się na plan pierwszy.

Jeżeli chodzi o odpowiedź na pierwszą część pytania, *co czytać*, to wysunąć trzeba następujące źródła, z których materjał czytaniowy można i należy czerpać:

1. książkę do czytania (t. zw. wypisy),
2. lekturę szkolną,
3. książkę z bibljoteki uczniowskiej,
4. czasopisma dla dzieci i młodzieży (np. „Płomyk“ i „Płomyczek“),
5. gazetkę szkolną i klasową,
6. piśmienne prace dzieci.

I. KSIĄŻKA DO CZYTANIA.

Jakim książka do czytania winna odpowiadać walorom? Posłuchajmy przedewszystkiem, co mówi o tem program.

„Treść czytanek dla każdego poziomu winna grupować się około omawianych tematów. Z założenia przytem osi programowej wynika, że czytanki muszą tworzyć zwartą, planową, zarówno w obrębie poszczególnych klas, jak i w obrębie całego szczebla, wreszcie całej szkoły zamkniętą całość, nie mogą zaś być zbiorem luźnych,

przypadkowo zestawionych i żadną myślą przewodnią niepowiązanych ze sobą wyjątków poezji lub prozy. Dotyczy to również I roku nauczania. Warunkom powyższym odpowiadają tylko takie wypisy, w których treść czytanek jest zgrupowana dokoła zasadniczej osi ideowej". (patrz: Uwagi, dział — czytanie).

Tą zasadniczą osią ideową, nietylko w odniesieniu do nauczania języka polskiego, ale i do całokształtu nauczania i wychowywania, jest *Polska i jej kultura*.

Książka do czytania musi mieć swój kręgosłup, swoją myśl przewodnią, a kierunek tej myśli przewodniej decydować musi o doborze czytanek. Poznanie Polski jest podstawowym warunkiem wychowania w duchu państwowym; język polski, jako przedmiot ogniskowy, ma najbardziej może odpowiedzialną rolę do spełnienia w kierunku wychowawczym, dlatego też i kwestja doboru czytanek do wypisów jest tu taka ważna; ważna i dlatego, że nie wystarczy nagromadzić jak najwięcej materjału o Polsce; *trzeba go umieć podać w interesującej formie*.

Żeby książka była dla dziecka interesującą, musi czynić zadość następującym postulatom:

1. być dostosowaną do poziomu klasy;

2. w układzie uwzględniać w klasach niższych zgrupowanie materjału czytaniowego wokół pór roku; w klasach wyższych — dokoła pewnych zagadnień;

3. wychodzić od najbliższego otoczenia do coraz dalszego;

4. mieć urozmaiconą stronę dydaktyczną, t. zn. zawierać sporo ilustracyj w związku z czytankami, ilustracyj bez tekstu, rebusów, zagadek; na końcu spis treści; w klasach wyższych pożądany byłby słowniczek wyrazów trudnych do zrozumienia (wyjaśnienia wyrazów trudnych);

5. być starannie wydana (dobry papier, odpowiedni druk, tekturowe okładki, bez błędów);

6. I jeszcze na jedną kwestję trzeba zwrócić uwagę, kiedy się mówi o walorach dobrej książki. Wypisy powinny raz na zawsze zerwać z moralizatorstwem. Zagadnieniu temu poświęcił ciekawy artykuł B. Kubski (Praca Szkolna, r. 1927). Autor, po przytoczeniu całego szeregu przykładów z różnych wypisów, przykładów ogromnie charakterystycznych, chcąc ocenić wartość tego rodzaju materjału z punktu widzenia naukowego, stawia sobie dwa pytania: 1. jaką drogą dziecko dochodzi do tego, co jest dobre, a co złe i 2) czy znajomość cnoty decyduje o postępowaniu? Odpowiadając na pierwsze z tych pytań, słusznie twierdzi autor, że a) „na rozwój pojęć moralnych dziecka wpływa przedewszystkiem jego osobiste doświadczenie i związane z tem przeżycia, b) „rozwijanie uczuć moralnych dziecka należałoby przenieść na teren życia społecznego, bowiem instynkt gromadzki stanowi jedyne podłoże, na tle którego rozwijają się ogólne dążności sympatji i współczucia“.

Organizacje uczniowskie: spółdzielnie, drużyny harcerskie, koła sportowe, wycieczki, czytelnie, ogródki szkolne — oto przykładowo tylko wysunięte komórki życia szkolnego, nasuwające niezliczoną ilość sytuacyj, nadających się do oddziaływania wychowawczego i rozwijania uczuć moralnych u dzieci. A jeżeli książka do czytania chce pod względem wychowawczym spełnić swoją rolę, a spełnić ją musi, treść czytanek o zabarwieniu moralnem winna być na takich właśnie tematach z życia gromadnego osnuta.

Odpowiadając na drugie z postawionych sobie pytań, zajmuje również stanowisko negatywne. Znajomość cnót, znajomość pewnych zasad moralnych „nie wpływa na nasze postępowanie, a przekonywa nas o tem codziennie niemal doświadczenie. Ileż to razy słyszymy piękne druk, tekturowe ok dóbr doczesnych, mowy wygłaszane

najczęściej przez tych, którzy może najwięcej o te dobra zabiegają“. Już Popławski, jeden ze współpracowników Komisji Edukacji Narodowej powiedział: „Ze słów tylko i z nazwiska znać cnoty jest to umiejętność bardziej szkodliwa, niż użyteczna rodzajowi ludzkiemu, jeśli się do niej nie przywiąże praktyka tychże cnót“ (tamże). A Ciembroniewicz, po przeprowadzeniu badań nad ideałemi dzieci, dochodzi do wniosku, iż „powiastki i opowiadania, znajdujące się w naszych podręcznikach, mimo nauk moralnych, jakie z nich ściśle w myśl instrukcji wysnuwamy, niebardzo przemawiają do duszy dziecka“ (tamże).

7. W związku z tem, iż język polski jest przedmiotem ogniskowym w szkole powszechnej, w związku z tem, iż na poziomie najniższych klas ma on przygotować dzieci do zrozumienia zjawiających się w wyższych klasach takich przedmiotów, jak: historja, geografja, przyroda, książka do czytania nie może tego momentu pominąć: nauczyciel musi znaleźć w niej pewne czytanki historyczne, geograficzne, z życia przyrody. Będzie to zgodne i z wymaganiami programowemi, będzie też zgodne z zasadą koncentracji w nauczaniu, która tej łączności przedmiotów nauczanych w szkole i współdziałania w dziedzinie wychowawczej od nas się domaga.

W Uwagach do programu spotykamy takie w tej kwestji wskazówki:

„Związek z historją, geografją i nauką o przyrodzie występuje najściślej na szczeblu pierwszym, zwłaszcza w klasach I i II, gdzie język polski obejmuje tematy, przygotowujące do nauki tych przedmiotów w klasach wyższych. Rolę tę w stosunku do historji spełnia język polski i w klasach III i IV.

Po zróżnicowaniu przedmiotów nauki na szczeblu drugim i trzecim — łączność języka polskiego z niemi nie ustaje. Polega ona na uwzględnianiu w różnego ro-

dzaju ćwiczeniach tematów o zabarwieniu historycznem, geograficznem i przyrodniczem, ujmując je w formie żywych barwnych opowiadań i obrazów. Zasadniczy przytem materjał poznawczy z tych dziedzin winien być opracowany na lekcjach odpowiednich przedmiotów, język polski zaś da jedynie tym różnorodnym tematom pogłębienie uczuciowe, oświetlenie z innego punktu widzenia przez uzupełnienie całości lub szczegółu, skupi zagadnienia związane z przeżyciami, oraz wyzyska zdobytą treść w dziedzinie wychowania" (patrz: Uwagi — korelacja z innemi przedmiotami).

Ze wszystkich znanych nam książek do czytania wszystkim wyszczególnionym wyżej walorom odpowiada najbardziej „Czytanka I" Benedykta Kubskiego, Mieczysława Kotarbińskiego i Ewy Zarembinej, przeznaczona dla klasy II-ej szkół powszechnych. Nie zamierzamy na tem miejscu dawać szczegółowej recenzji, chcemy jedynie zwrócić uwagę na jej najistotniejsze cechy, które są jednocześnie i jej zaletami.

1. Przez całą „Czytankę" przewija się b. wyraźnie myśl przewodnia, zgodna z zasadniczą osią ideową wszystkich programów, która cały materjał czytaniowy wiąże w zwartą i harmonijną całość; w związku z powyższem znajdujemy takie czytanki jak: „Trzy fotografje", „Dla Polski", „Pan Prezydent", „Jak Kasia i Jasio do Pana Marszałka list pisali", „Granica", „Dożynki w Spale" i inne.

2. Cały materjał czytaniowy zgrupowany jest wokół pięciu naturalnych ośrodków zainteresowania: I. W domu i w szkole. II. W jesieni. III. W zimie. IV. Na wiosnę. V. Kończy się rok szkolny.

3. Jak już z powyższego wynika, w układzie materjału uwzględniono pory roku.

4. Pod względem dydaktycznym książka jest rów-

nież bogata: spora liczba czytanek jest ilustrowana, sporo mamy też ilustracyj bez tekstu, spotykamy zagadki i rebusy, przysłowia.

5. Wydanie książki jest również b. staranne i na dobrym papierze; druk odpowiedni.

II. OPRACOWYWANIE CZYTANEK.

Jesteśmy w tej chwili przy zagadnieniu *jak czytać*. W związku z opracowywaniem poszczególnych czytanek mogą wystąpić następujące momenty dydaktyczne:

A. pogadanka wstępna (przygotowanie);

B. czytanie przez nauczyciela (t. zw. czytanie dla wzoru);

C. czytanie przez dzieci:

1) ciche,

2) głośne;

D. wyjaśnianie wyrazów;

E. opracowanie przeczytanej powiastki;

F. budowa planu;

G. zajęcie samodzielne w związku z opracowaną czytanką.

Zanim przejdę do omawiania poszczególnych punktów, pragnę podkreślić, iż zastosowanie ich w praktyce przy opracowywaniu czytanek zależeć będzie od charakteru czytanki, poziomu klasy, zainteresowania dzieci i pomysłowości nauczyciela. Nie wszystkie punkty muszą wystąpić przy każdej czytance, przeciwnie, w większości wypadków wystąpią tylko niektóre; jeden tylko punkt jest punktem stałym: czytanie przez dzieci, wszystkie inne natomiast mogą i powinny być zmienne w zależności od warunków już wyżej przytoczonych.

A. Przygotowanie do czytanek.

To przygotowanie przywykliśmy traktować najczęściej w formie pogadanki, to też zupełnie słusznie powiedziane jest w Uwagach do całości programu języka polskiego, że „przygotowanie do czytania utworu może przybierać rozformy, zależne od potrzeby i warunków (obraz, rozmowa, pogadanka, audycja muzyczna, wycieczka i t. p.)“. Cel tego przygotowania pozostaje oczywiście jeden i ten sam: ułatwić dzieciom zrozumienie i odczucie treści w czytance zawartej.

Czy zawsze przygotowanie musi poprzedzać czytanie?

Oczywiście że nie. W Uwagach do całości programu mamy wyraźnie bardzo powiedziane, że „czytanie głośne może być poprzedzone“ i t. d. Kiedy przygotowanie powinno mieć miejsce?

1. Jeżeli zachodzi konieczność przygotowania rzeczowego i

2. jeżeli zrozumienie i odczucie utworu wymaga odpowiedniego nastroju.

Jeżeli np. w czytance mówi się o spółdzielni, a w szkole jej niema, to w tym wypadku przygotowanie musi mieć miejsce, musimy dzieciom wyraz ten skojarzyć z odpowiednią treścią pozajęzykową; jeżeli gdzieś w pobliżu jest spółdzielnia, to winniśmy urządzić wycieczkę. Mówi się np. w czytance o tramwaju, czy o pociągu, a dzieci ani tramwaju ani pociągu nie widziały, to w tym wypadku również przygotowanie jest konieczne; obrazy, pocztówki, opowiadanie nauczyciela sprawić mają, iżby wyraz ten stał się własnością psychiczną dziecka. Z reguły przygotowanie to winno mieć miejsce przy opracowywaniu czytanek treści historycznej, geograficznej, przyrodniczej.

Wróciły dzieci z lekcji gimnastyki, wróciły roześmiane i z hałasem; po gimnastyce mamy godzinę jęz. polskiego i mamy w programie opracowanie np. wiersza o bogatej treści uczuciowej. Wszyscy doskonale rozumiemy, że w tym wypadku przygotowanie również będzie; nie będziemy, być może, udzielali żadnych wyjaśnień rzeczowych, postaramy się natomiast skierować nastawienie dzieci na inną zupełnie nutę, taką, którąby pozwalała na przyjęcie treści wiersza.

Mogą być oczywiście takie czytanki i takie sytuacje, że przystąpić możemy do czytania bez żadnych wstępów.

B. Czytanie przez nauczyciela (t. zw czytanie dla wzoru).

Należałoby zastanowić się najpierw, czy czytanie przez nauczyciela winno być stałym punktem przy opracowywaniu czytanek?

Nie. W klasach młodszych winno występować częściej, mamy tu bowiem do czynienia z dziećmi, które jeszcze nie opanowały w sposób dostateczny sztuki czytania i przykład ze strony nauczyciela jest tu b. pożądany. W klasach starszych, przy opracowywaniu czytanek, punkt ten będzie coraz rzadziej stosowany.

Czytanie przez nauczyciela ma być wzorem, jak czytać należy; wynika z tego, że czytanie to musi mieć specjalne walory, a mianowicie:

1. nauczyciel winien wyraźnie i poprawnie wymawiać wszystkie znajdujące się w zdaniu wyrazy;
2. zachować odpowiednie przestankowanie;
3. uwzględnić akcent logiczny w zdaniu (podkreślić głosem, przerwą odpowiednią te wyrazy i wyrażenia, które decydują o takiej a nie innej treści zdania);

4. czytać z odczuciem, to zn. nauczyciel sam winien starać się przejąć sytuacją poszczególnych bohaterów, scen, winien się starać o wywoływanie w sobie tych przeżyć, jakie towarzyszyły autorowi danego tekstu; czytanie z odczuciem wywołuje zawsze ze strony słuchaczów zainteresowanie się czytanym tekstem, któremu towarzyszy również przychylna postawa uczuciowa; czytanie z odczuciem winno przedewszystkiem wyraźnie bardzo występować przy czytaniu utworów poetyckich; czytać z odczuciem to tak czytać, by wywołać u słuchaczów te przeżycia uczuciowe, jakie towarzyszyły twórcy w momencie pisania danego utworu.

Czytanie przez nauczyciela ma również na celu ułatwić dzieciom zrozumienie czytanego utworu; doskonale wiemy z własnych przeżyć i wspomnień, jak dobre czytanie wzbogaca naszą treść i nasze przeżycia, związane z jakimś utworem, i jak chętnie słuchaliśmy czytania przez nauczyciela, oczywiście czytania takiego, które odpowiadało wyżej wymienionym warunkom; do teatru chodzimy przecież i na te sztuki, które znamy, które czytaliśmy, lepiej jednak rozumiemy dopiero utwór po zobaczeniu go na scenie. Dzieje to się oczywiście między innemi i dlatego, że mowa dobrych aktorów ma w sobie te wszystkie walory, któremi cechować się winno dobre czytanie.

W najmłodszych więc klasach (I, II, III i IV) czytanie przez nauczyciela podwójnemu służy celowi: *jest wzorem dobrego czytania i ułatwia zrozumienie utworu.*

W jakim momencie lekcji nauczyciel winien czytać: na początku, w środku lekcji, czy też na końcu? Trudno jest oczywiście ustalić jakiś kanon, jakieś wskazówki niezmienne, naogół jednak winna przeważać następująca zasada: jeżeli chcemy ułatwić zrozumienie czytanki — czytamy na początku, jeżeli zależy nam na wywołaniu na-

stroju, przeżyć i wywołaniem tego nastroju, jakby akordem, chcemy lekcję zakończyć—czytamy na końcu i wówczas czytanie przez nauczyciela jest ostatnim punktem lekcji; jeżeli chcemy dzieciom wskazać na pewne ich braki w czytaniu i czytanie ich podciągnąć na wyższy poziom — dobrze jest czytać w środku lekcji; to czytanie w środku lekcji będzie często bardzo czytaniem tylko pewnych urywków z całości, tych właśnie, które dzieciom nastręczają najwięcej trudności.

Mogą być oczywiście i takie wypadki, kiedy nauczyciel będzie czytał i na początku i na końcu i w środku, mogą być takie, kiedy nauczyciel będzie czytał tylko raz, a mogą być i takie, nawet w klasach najmłodszych, kiedy czytania przez nauczyciela nie będzie zupełnie (np. przy czytankach b. łatwych i obojętnych pod względem uczuciowym). Z tego wynika, że nauczyciel, przygotowując się do opracowania czytanki, winien między innemi przewidzieć, czy będzie sam czytał i kiedy to jego czytanie będzie najbardziej wskazane.

W klasach starszych sytuacja przedstawiać się będzie nieco inaczej. Tutaj już uczniowie winni przez samodzielne czytanie uchwycić istotną treść, zawartą w danym tekście; jeżeli jej nie uchwycą po jednorazowem przeczytaniu, winni czytać powtórnie, czy nawet po raz trzeci; nauczyciel zwraca uwagę na urywki trudniejsze, przez pewne pytania może wywołać nastawienie dzieci w odpowiednim kierunku, ale z zasady dążyćby należało do tego, by zrozumienie czytanego tekstu mogło się dokonać poprzez sasamodzielne czytanie dzieci. Czy więc w starszych klasach nauczyciel nie powinien nigdy czytać? Powinien przedewszystkiem w tych wypadkach, kiedy zależeć mu będzie na wzbudzeniu pewnych przeżyć, wywołaniu odpowiedniego nastroju, który ułatwić może zrozumienie całości. W starszych klasach czytanie przez nauczyciela winno

mieć miejsce przy opracowywaniu utworów poetyckich i prozaicznych o silnem zabarwieniu uczuciowem. Czytanie to może być czytaniem tylko pewnych urywków z danego tekstu, tych właśnie, które reprezentują w sobie przedewszystkiem wartości uczuciowe i irracjonalne. Nie znaczy to bynajmniej, by tak nauczyciel miał postępować stale, by nigdy w klasach starszych nie czytał całych czytanek, czy nawet utworów literackich w całości (np. nowel); jeżeli chodzi jednak o większość wypadków, to zdaniem naszem czytanie przez nauczyciela w klasach starszych winno mieć charakter taki, o jakim to już wyżej wspomnieliśmy, a jeżeli chodzi o czas, to winno ono mieć miejsce przedewszystkiem w środku lekcji, w trakcie samego opracowywania jakiegoś tekstu, bądź też na końcu lekcji.

Na marginesie uwag o czytaniu przez nauczyciela dla wzoru trzeba podkreślić, że nietylko przy opracowywaniu czytanek winno ono mieć miejsce; nauczyciel może i powinien znaleźć czas, by niekiedy poświęcić lekcję na czytanie głośne jakiej powieści, noweli, czy „Płomyków"; nauczyciel wówczas całą lekcję czyta, a ponieważ czytanie przez nauczyciela zawsze musi być czytaniem wzorowem, będzie to więc czytanie dla wzoru, nie będzie się jednak wiązało z opracowywaniem jakiej czytanki. Trzeba tylko pamiętać, by lekcje takiego czytania nie występowały zbyt często i by dobór materjału do takiego czytania był bardzo staranny (mówi o tem H. Gnoińska w artykule pt. „Czytanki w klasie II", Praca Szkolna, r. 1925).

C. Czytanie przez dzieci.

Analizę tego zagadnienia zacznijmy również od poznania się z uwagami, zawartemi w programie.

„W pierwszym i drugim roku nauczania wysiłek

nauczyciela skupia się przedewszystkiem około opanowania techniki czytania w najelementarniejszym zakresie. Należy jednak starać się, aby już przy pierwszych poznawanych wyrazach unikać czytania mechanicznego, lecz przez wytworzenie zainteresowania pobudzić do czynnego udziału wyobraźnię, uczucie i umysł.

W klasie III i IV zwracamy obok tego uwagę głównie na rozumienie treści i zachowanie przestankowania, w klasach V i VI — na właściwe akcentowanie i odczucie, wyrażone przez właściwą modulację głosu" (patrz: Uwagi do całości programu — czytanie).

W rezultacie uczeń kończący szkołę powszechną winien czytać tak, by:

1) wyraźnie i poprawnie wymawiać poszczególne wyrazy;

2) rozumieć znaki pisarskie (zachować odpowiednie przestankowanie);

3) uwzględniać akcent logiczny,

4) przez odpowiednią modulację głosu nadawać czytanemu tekstowi odpowiednie zabarwienie uczuciowe (czytanie z odczuciem).

Słusznie też podkreśla się w programie, że „stopniowania tego nie należy rozumieć w ten sposób, że w klasach niższych nie ma się zwracać uwagi na te cechy czytania, które pragniemy osiągnąć w klasach wyższych: właściwe akcentowanie zdania, jako całości myślowej, uwzględniać należy już w pierwszej klasie, podobnie jak modulację głosu przy czytaniu zdań pytających i t. p. Będą to jednak wymagania elementarne w porównaniu z temi, jakie stawiać będziemy dzieciom klasy V czy VII".

Do takich rezultatów, jak to już wyżej pisaliśmy, mamy dojść poprzez czytanie ciche i głośne.

1. *Czytanie ciche.*

Zastanowić się nam wypadnie teraz przez chwilę nad czytaniem cichem, o którem parokrotnie, w różnych miejscach, spotykamy również wzmianki w programie języka polskiego.

„Ciche czytanie jest najistotniejszym sposobem czytania" — pisze Anderson w swej książce p. t. „Ciche czytanie w świetle badań psychologicznych i pedagogicznych". Nauczyciel, który chce umiejętnie stosować w praktyce ciche czytanie, powinien zapoznać się z tą pracą; przestudjowanie tej książki daje czytelnikowi pewne podstawy teoretyczne, wyjaśnia istotę zagadnienia i narzuca cały szereg wniosków praktycznych. Nie miejsce tu na recenzję tej książki, nad pewnemi jednak zagadnieniami chwilę się zatrzymamy. Przedewszystkiem chcemy omówić definicję umiejętności czytania, podaną przez p. Anderson, która brzmi: „Umieć czytać, to tyle, co rozumieć wydrukowany tekst. Człowiek, nie rozumiejący treści gazety, nie umie jej przeczytać" (str. 63). Taka definicja umiejętności czytania nasuwa pewne wnioski, a mianowicie:

a) już dzieci klasy I-ej winny dokładnie zdawać sobie sprawę z tego, o czem czy o kim czytają i czego się dowiedziały przez czytanie;

b) dzieci klas starszych powinny być czytelnikami — poszukiwaczami, powinny umieć postawić sobie cel lektury i dzięki temu lepiej zużytkować czytanie. „Należy przekonać dziecko, że czytanie jest w jego ręku najpożyteczniejszem narzędziem, że musi się nauczyć niem władać jak najwprawniej zarówno dla osiągnięcia radości z czytania, jak i dla prawdziwego ułatwienia sobie pracy" (str. 74).

Autorka dochodzi również do wniosku, że czytanie

ciche pod względem psychologicznym jest procesem daleko łatwiejszym i prostszym od czytania głośnego. Przy cichem czytaniu czytający ujmuje całość myśli przez zestawienie znaczenia drobnych jej fragmentów. Jest to proces syntezy. Głośne czytanie jest głównie analityczne. Oko chwyta fragmenty, które głos musi zanalizować i odtworzyć w oddzielnych, następujących po sobie elementach wyrazów. Można zrozumieć tekst, odczytując go głośno, ale uwaga jest zajęta jednocześnie jego treścią, wymową, porządkiem słów, słuchaczami, podczas gdy myśl jest zmuszona dokonywać równocześnie procesu analizy i syntezy. Dorośli zdają sobie sprawę z trudności tego złożonego procesu, cóż więc dziwnego, że przekracza on często zdolności uczniów. Czytający porzuca wtedy wysiłek, który wykonywa na początku, aby przyswoić sobie tekst i poświęca całą uwagę analitycznemu procesowi odtwarzania głosem" (str. 64).

Ważną jest również rzeczą, że przy czytaniu cichem każdy uczeń czyta dla siebie w tempie sobie tylko właściwem, kiedy przy czytaniu głośnem cała klasa musi dostosować się do tempa czytającego, które dla jednych jest za wolne, dla drugich za szybkie.

Czytanie ciche jest wreszcie przygotowaniem do życia na odcinku obcowania czytelnika z książką: nikt w bibljotece publicznej, ani w tramwaju, ani w wagonie, czy innem publicznem miejscu nie będzie głośno czytał, musi umieć czytać pocichu, a umiejętność tę musi zdobyć w szkole.

Czytanie ciche jest też mniej męczące pod względem fizjologicznym, — o czem wszyscy doskonale wiemy: czytać pocichu możemy przez znacznie dłuższy okres czasu, aniżeli głośno.

Obecny program języka polskiego kilkakrotnie podkreśla ważność tego rodzaju czytania; znajdujemy na ten

temat wzmianki w programie szczegółowym każdej klasy, znajdujemy je również w „Uwagach do całości programu“: „Zaprawianiu do czytania cichego i wyrazistego czytania głośnego winno towarzyszyć rozwinięcie zamiłowania do czytelnictwa, wyrobienie potrzeby dobrej książki i przywiązanie do niej“. A dalej w tychże „Uwagach“ spotykamy się już z bardziej szczegółowemi komentarzami:

„Czytanie ciche, bezgłośne, przy którem dziecko musi wzrokiem obejmować całe wyrazy, jest skutecznym środkiem opanowania techniki czytania, a zwłaszcza wyrobienia płynności czytania i dlatego winno być często stosowane na szczeblu pierwszym. Czytanie ciche w klasach wyższych winno być dalej stosowane jako pewna metoda pracy, która, uwzględniając indywidualne tempo pracy ucznia, pozwala mu lepiej wniknąć w treść czytanego utworu, a przez rozwijanie samodzielności przygotowuje go do samouctwa“.

Widzimy, że innym celom służy czytanie ciche na szczeblu pierwszym (I, II, III i IV kl.), a innym na szczeblu drugim i trzecim. Na szczeblu pierwszym czytanie ciche jest najbardziej skutecznym środkiem opanowania techniki i wyrobienia płynności czytania; w klasach starszych, kiedy już dzieci opanowały technikę i czytają płynnie, czytanie ciche potraktowano jako pewną metodę samodzielnej pracy ucznia, metodę, która przygotowuje jednocześnie do samouctwa, do umiejętnego i najbardziej skutecznego wykorzystania książki, jako źródła wiedzy. Widzimy, że wskazania programu języka polskiego zgodne są całkowicie z uwagami, jakie wyżej przytoczyliśmy na marginesie książki pani Anderson, która również zaleca ciche czytanie stosować w młodszych klasach, jako łatwiejsze dla dziecka, a więc mogące prędzej doprowadzić do opanowania techniki czytania i wyrobienia

płynności w czytaniu; w starszych zaś klasach, uczeń, czytając pocichu, ma być czytelnikiem — poszukiwaczem, ma poprzez czytanie ciche szukać rozwiązania pewnych zagadnień, wnikać jak najdokładniej w treść czytanego utworu, ma się stawać coraz bardziej doskonałym samoukiem.

Jakież z tego wnioski wyprowadzić należy dla praktyki szkolnej?

Ciche czytanie w klasach najmłodszych winno być stale jednym z punktów lekcji czytania wśród szeregu innych czynności; na tym poziomie nie może być ono traktowane jako środek w rozwiązywaniu pewnych zagadnień na drodze lektury; na szczeblu pierwszym jest ono środkiem, wiodącym do opanowania techniki czytania; nie może też trwać zbyt długo, bo stałoby się nużącem i mechanicznem, bezmyślnem odtwarzaniem czytanego tekstu bez udziału wyobraźni i uczucia. Ażeby ciche czytanie na szczeblu pierwszym spełniło te cele, jakie przypisuje mu program, musi być stosowane często, za każdym jednak razem niezbyt długo i organizowane musi być bardzo rozmaicie, to zn. tak, aby podejście do niego nie było stale jednakowe.

Organizacja całej lekcji, jako pewnej jednostki metodycznej, zdecyduje i o tem, jak winno być zorganizowane ciche czytanie, a więc i o tem, które z podanych przez nas przykładów dadzą się z daną lekcją połączyć w harmonijną całość. Zależeć to będzie od poziomu dzieci, środowiska, wreszcie najbardziej może od pomysłowości nauczyciela. Przykłady poniższe nie wyczerpują oczywiście wszystkich możliwości organizacji cichego czytania, są to tylko próby, zmierzające w kierunku konkretnego rozwiązania kwestji cichego czytania na gruncie szkolnym, próby, idące w kierunku zrealizowania postulatów teoretycznych na terenie praktyki szkolnej.

a) Loteryjki.

W klasach I i II, w związku z lekcjami czytania, można wprowadzić loteryjki wyrazowe i zdaniowe. Podobnie, jak w loteryjkach liczbowych (loto, tombola) liczby na kartkach nie są jednakowe, tak i w loteryjkach czytaniowych ustaloną liczbę wyrazów (zdań), np. 30 rozmieszcza się na wszystkich tabliczkach w ten sposób, jak to pokazane jest na poniższych tabelach.

1. Ustalony (opracowany już) spis wyrazów (zdań) w związku z przerobionym materjałem czytaniowym:

1. Janek	4. brat	7. droga	10. sowa	tym spisem wyrazów posługuje się nauczyciel
2. Karol	5. karmi	8. kolej	11. ptak	
3. Lolek	6. kury	9. stacja	12. i t. d.	

2. Tabliczki dla dzieci:

Pierwszą tabliczkę rozpocząć od wyrazu pierwszego

Janek	brat
Karol	karmi
Lolek	kury

Drugą rozpocząć od wyrazu drugiego i t. d.

Karol	karmi
Lolek	kury
brat	droga

Tak postępując, możemy otrzymać tyle tabliczek, ile jest w klasie dzieci, a na każdej tabliczce będą częściowo inne wyrazy, czy zdania.

Na każdej tabliczce niekoniecznie musi być po 6 wyrazów, może być 9, 12, chodzi tylko o to, by liczba tych wyrazów, czy zdań, każdorazowo była jednakowa,

a więc albo na wszystkich tabliczkach po 6, albo na wszystkich po 9 czy 12.

Osobno należy przygotować dla siebie na paskach papieru (15 cm. szerokości) te napisy w postaci wyrazów czy zdań, które otrzymały dzieci na swoich tabliczkach; każdy wyraz, którym będzie się posługiwał nauczyciel, winien być przygotowany na osobnym pasku papieru.

Ćwiczenie to polega na tem, że dzieci otrzymują tabliczki, a nauczyciel pokazuje w dowolnym porządku przygotowane w domu przez siebie napisy na kartonach; dzieci czytają napis (wyraz lub zdanie) pocichu, wyszukują taki sam na swoich tabliczkach (nie wszystkie go znajdą), nauczyciel sprawdza; teraz dzieci mogą dany wyraz odczytać głośno, a po odczytaniu nakrywają go przygotowanym papierkiem w kształcie prostokącika. Kto pierwszy przykryje swoją tabliczkę, ten jakby wygrał; ćwiczenie to może się ciągnąć aż do tego momentu, kiedy wszystkie dzieci tabliczki swoje przykryją.

Można też w loteryjce postępować inaczej: traktować ją, jako wyraźną grę, co obok korzyści w opanowywaniu techniki czytania, wnosi walory natury wychowawczej, a całe ćwiczenie budzi duże zainteresowanie wśród dzieci. Należy w takim wypadku umówić się z dziećmi na początku gry co do momentu wygranej, np.: gra się kończy z chwilą, gdy dwoje dzieci przykryje swoje tabliczki. Następuje wówczas zamiana tabliczek i gra się zaczyna na nowo. Można również, zamiast rozdawać powtórnie tabliczki, pozwolić dzieciom ciągnąć je jako losy (moment ożywienia i ogromnego zadowolenia). Można też wyrazy, pisane przez nauczyciela, zastąpić kartkami małemi, z których bądź nauczyciel, bądź któreś z dzieci odczytuje dany wyraz głośno i wyraźnie, a na podstawie tego wszystkie dzieci wyszukują odpowiedni napis u siebie. Ten, kto pierwszy odczyta u siebie, dostaje

tę karteczkę i nią przykrywa swój wyraz. Tak postępować aż do wygrania.

Dzieci skrupulatnie przestrzegają zasad gry, zasady te bowiem ustaliły same. Znajdują bodziec do dalszych ćwiczeń i zadowolenie z poprzednich, w postaci wygranej. Można też tym, które wygrały, polecić w następnej grze odczytywać i rozdawać kartki grającym. Dzieci tego rodzaju ćwiczenia bardzo lubią.

Janek	Karol
Lolek	brat
karmi	kury

Olek ma owoce	Romek idzie do sadu
Tata ma sad	Romek i Olek stoją
Mama myje owoce	Romek je owoce

Można też przygotować nieco większe tabliczki i każdy napis naciąć z trzech stron, aby można go było zawinąć, (zob. str. 24).

Po znalezieniu i odczytaniu pokazanego przez nauczyciela napisu, dzieci, zamiast przykrywać go prostokącikami, będą zawijały odpowiednie wyrazy czy zdania.

Pewną odmianą loteryjki zdaniowej, wyżej przedstawionej, jest loteryjka zdaniowa o jakiejś całostkowej treści logicznej; różni się ona od zwykłej loteryjki zdaniowej tem, że wszystkie umieszczone w niej zdania tworzą pewną całość logiczną, pewne opowiadanie; przy stosowaniu takiej loteryjki na każdej nawet tabliczce może być różna treść logiczna; wygodniej jest i praktyczniej, jeżeli na kilku tabliczkach (5—6) treść jest jednakowa.

W zależności od tego, jaką metodą prowadzimy naukę czytania i pisania (wyrazową czy zdaniową), będziemy stosowali najpierw albo loteryjkę wyrazową albo zdaniową.

W końcu I-go roku nauczania i w kl. II można posługiwać się loteryjką zdaniową o pewnej całostkowej treści logicznej, jako przedstawiającej większą wartość kształcącą; ćwiczymy bowiem na niej i technikę czytania, ale ćwiczymy również i styl dziecka, przyswajamy w podświadomości pewne materjały, które ułatwią nam w klasach starszych, na II-gim szczeblu programowym, nauczanie gramatyki; loteryjka wyrazowa walory te posiada w mniejszym znacznie stopniu.

Taka jedna loteryjka (wyrazowa lub zdaniowa) wystarczyć nam może do ćwiczeń na jeden miesiąc. Loteryjek tych kupować nie należy, mogą je zupełnie dobrze wykonać dzieci klas starszych na godzinach zajęć praktycznych.

b) Rozsypanki wyrazowe.

Rozsypanki wyrazowe są ćwiczeniami b. ciekawemi i kształcącemi zarówno w technice czytania, jak i pod względem logicznym. Dzieci otrzymują w kopertach kilka lub kilkanaście wyrazów, a wyrazy te — to cząstki pewnych zdań, które nauczyciel pociął na poszczególne wyrazy. Dzieci z wyrazów tych mają zpowrotem ułożyć całe zdania. Rysunki zmuszają dzieci do kilkakrotnego odczytywania wyrazów, jest to więc doskonałe ćwiczenie na opanowywanie techniki czytania, z drugiej zaś strony dziecko ma nietylko odczytać te wyrazy, ale i ułożyć z nich odpowiednie zdania, zastanawia się więc nad znaczeniem poszczególnych wyrazów i nad związkami logicznemi, zachodzącemi między poszczególnemi wyrazami.

Zdania, potrzebne nam do tych ćwiczeń, powinny być starannie dobrane, ładnie napisane ręcznie lub na maszynie; możemy pisać przez kalkę, znacznie wówczas skrócimy sobie pracę. Rozsypanki wyrazowe można stosować już w kl. I-ej, a i w klasach następnych w zakresie pierwszego szczebla programowego są zawsze przez dzieci bardzo mile widziane.

W klasie I-ej zaczynać należy od rozsypanki powstałej z jednego zdania, w końcu roku możemy już wziąć 2—3 zdania.

W klasie II-ej stosujemy rozsypanki wyrazowe z kilku zdań, przeważnie pojedyńczych nierozwiniętych; gdy dzieci ułożyły już te zdania, rozdajemy wyrazy, rozwijające podmiot lub orzeczenie, lub jedno i drugie, a dzieci mają owe pojedyńcze zdania nierozwinięte odpowiednio rozwinąć przez dodanie wyrazów określających do podmiotu lub orzeczenia. Treść zdań, z których powstają owe rozsypanki, winna być ściśle związana z opracowywaną w danej chwili czytanką. Po ułożeniu zdań

z rozsypanki następuje czytanie głośne i dalsze zastanawianie się nad tem, jak ze zdań tych ułożyć pewną całość, jeżeli oczywiście tekst dany do takich rozważań nadaje się. Tekst tą drogą powstały możemy później wykorzystać jako materjał do przepisywania, możemy go też wykorzystać i do innych ćwiczeń: gramatycznych, ortograficznych, stylistycznych (rozwijanie zdań pojedyńczych, nierozwiniętych, w pojedyńcze rozwinięte, różne możliwości uszeregowania następujących po sobie zdań, wyszukiwanie wyrazów o pewnej pisowni i t. d.). W przygotowaniu rozsypanek wyrazowych mogą nam pomóc również dzieci starszych klas na godzinach, poświęconych zajęciom praktycznym.

c) Rozsypanki zdaniowe.

O ile w rozsypankach wyrazowych dzieci z wyrazów miały zbudować zdania, to w rozsypankach zdaniowych ze zdań dzieci mają ułożyć jakiś tekst — opowiadanie; w rozsypankach wyrazowych elementami, z których powstawały pewne całości — zdania były wyrazy, w rozsypankach zdaniowych temi elementami są zdania. Przy bardzo wielu czytankach, pogadankach, wycieczkach można zastosować i rozsypanki zdaniowe. Po omówieniu np. z dziećmi jakiejś historyjki w obrazkach, nauczyciel mówi, że on też ułożył opowiadanie o tej historyjce, napisał je, pociął na zdania, a dzieci mają teraz z owych pojedyńczych zdań ułożyć zpowrotem opowiadanie, jakie ułożył nauczyciel. Materjałem do owej całości logicznej, opowiadania, może być również treść czytanki, jakiś okaz przyrodniczy; we wszystkich wypadkach podstawą będzie jakiś tekst, pocięty na zdania, z których dzieci mają zpowrotem ową całość ułożyć.

Ćwiczenia te stosowaliśmy w klasach II, III i IV i traktowaliśmy je głównie, jako jeszcze jedną okazję

więcej do czytania cichego i ćwiczeń logicznych. Praca ta nie jest pozbawiona jednak i innych jeszcze walorów.

W klasie II są to jakby wstępne ćwiczenia stylistyczne, a i w klasach starszych: III i IV, mają one b. duży wpływ i pierwszorzędne znaczenie w kształtowaniu się stylu dziecka.

Jeszcze parę uwag natury technicznej.

Cała praca, związana z przygotowaiem owych rozsypanek zdaniowych, a winno być ich każdorazowo tyle, ile jest dzieci w klasie, powinna być wykonana przez dzieci z klas starszych; rozsypanki te winny być przechowywane w klasie, mogą nam się bowiem przydać przy innych działach nauczania języka polskiego w tej samej bądź innych klasach. W momencie, kiedy zamierzamy przystąpić do tego ćwiczenia, musimy dokładnie wyjaśnić dzieciom, na czem cała praca polega; po wyjaśnieniu, na dany przez nauczyciela znak, wszystkie dzieci równocześnie zaczynają pracę; równocześnie dlatego, by nauczyciel mógł stwierdzić, którym dzieciom tego rodzaju ćwiczenia sprawiają najmniej, a którym najwięcej trudności: obserwacje te przydadzą nam się w związku z charakterystyką poszczególnych dzieci.

d) Rozsypanka wierszowa.

Bardzo to przyjemna i lubiana przez dzieci „zabawa“.

Przepisujemy na kartkach jakiś wierszyk łatwo się rymujący (wiersz pierwszy z drugim, trzeci z czwartym lub pierwszy z trzecim, drugi z czwartym), w tylu egzemplarzach, ile jest ławek, a jeszcze lepiej w tylu, ile jest w klasie dzieci; następnie rozcinamy każdą kartkę w ten sposób, by każdy wiersz był na osobnym pasku i otrzymujemy tyle pasków, ile jest wierszy w danym utworze. Pociętą kartkę wiążemy nitką, albo owijamy pasecz-

kiem papieru. To wszystko trzeba zrobić przed lekcją, a zbrobić to może np. kl. IV dla III-ej na lekcjach zajęć praktycznych, lub lekcji, poświęconej pisaniu. Po przyjściu do klasy dajemy każdemu dziecku, lub na każdą ławkę taką jedną paczuszkę i wyjaśniamy, że trzeba z tego ułożyć wiersz. Mówimy, że utwór zaczyna się wierszem takim a takim, a kończy takim, mówimy też, jak się wiersze „składają“: pierwszy z drugim, lub pierwszy z trzecim. Po tych wyjaśnieniach wszystkie dzieci razem zaczynają pracę. Kto najpierw ułoży? Jakby gra, jakby wyścig do mety. Albo też, z którego rzędu najwięcej dzieci ułoży całość np. w ciągu 15 minut (czas będzie zależał od długości i trudności wiersza i od klasy, z którą to zrobimy).

Ciche czytanie występuje tu w całej swej okazałości. Ileż razy dzieci odczytują ten wiersz! Najpierw drobnemi cząstkami: poszczególne wiersze, później do pierwszych dwóch wyszukują 3-ci i 4-ty, później do 3-go i 4-ego i 5-ego i 6-ego i t. d. i t. d., wreszcie całość. Jeżeli źle ułożą, muszą zaczynać od początku, a więc jeszcze raz wszystko muszą przeczytać. Praca ta nie jest też pozbawiona i wartości kształcących pod względem logicznym: trzeba przecież uważać i na to, by następny wiersz wiązał się z poprzednim. Że dzieci wiele razy czytają i to stale pocichu, najlepszy dowód mamy w tem, że niemal każde dziecko, które pracę tę wykonało samodzielnie do końca, umie ten wiersz napamięć, choć wcale ćwiczenia te nie mają na celu pamięciowego opanowania tekstu. A ileż to radości ma każde dziecko, gdy wreszcie wszystko jest już w porządku, cały wiersz ułożony! Jedna uwaga na zakończenie: na ćwiczenia takie trzeba wybierać wierszyki łatwe pod względem formy, a pod względem treści pozbawione jakichś silniejszych momentów uczuciowych, bo trzeba zawsze pa-

miętać, że to nie jest opracowywanie wiersza, lecz ćwiczenie, mające podnieść technikę czytania poprzez czytanie ciche. Nie można też do ćwiczeń tych brać wierszy już opracowanych, dobrze jednak będzie, jeżeli treść wiersza związana będzie z treścią opracowywanej w tym czasie czytanki, czy też jakiejś wycieczki lub pogadanki. — Ćwiczenia te można stosować w klasach II, III i IV.

e) Wyszukiwanie wskazanych przez nauczyciela w czytance zdań.

Do ćwiczenia tego bierzemy jakąś dłuższą czytankę już opracowaną. Wyjaśniamy dzieciom, na czem ta „gra“ polega: nauczyciel czyta jakieś zdanie ze środka, początku, lub końca tej czytanki, a dzieci mają to samo zdanie jak najprędzej wyszukać, a kto pierwszy to zrobi, wstaje i odczytuje je głośno; ten jakby „wygrał“. Zanim dziecko zdanie to odnalazło, musiało przedtem czytać pocichu, jeżeli nie całość, to przynajmniej pewien urywek. Kto pierwszy zdanie to odnalazł, wychodzi na środek i on teraz czyta jakieś zdanie, z tejże czytanki według swego uznania; w ten sposób „grę“ tę prowadzą między sobą same dzieci. Ćwiczenie to nie może dłużej trwać, niż 15 — 20 minut, dłużej prowadzone stać się może nudnem, lepiej więc, jeśli stosujemy je częściej, ale za każdym razem przez krótszy okres czasu. Można je stosować w klasach II, III i IV.

f) Wyszukiwanie odczytanych przez nauczyciela zdań z kilku poprzednio opracowanych czytanek.

Jest to już nieco trudniejsze ćwiczenie, choć bardzo przypomina dopiero co napisane.

Mówimy dzieciom, że odczytywać będziemy pojedyńcze zdania, z takich i z takich czytanek (najwyżej mo-

żemy wymienić trzy tytuły), poprzednio już opracowanych, one zaś mają poznać, z jakiej czytanki zdanie to jest wzięte, czytankę tę odnaleźć, a w znalezionej czytance — zdanie, przez nauczyciela odczytane. Które dziecko najpierw zdanie to wyszuka, komunikuje o tem nauczycielowi przez podniesienie ręki. Przy tem ćwiczeniu dzieci muszą się też posługiwać i spisem treści, bo z chwilą, gdy nauczyciel odczytał zdanie, dziecko przypomina sobie tytuł, ale nie pamięta napewno stronicy na której czytanka się znajduje, musi więc zajrzeć do spisu treści, później otworzyć książkę w odpowiedniem miejscu i wreszcie wyszukać owo zdanie. Raz więc dziecko czyta spis treści, szukając tytułu czytanki, drugi raz czyta wtedy, gdy szuka już owego zdania. Ćwiczenie to, obok swych walorów czytaniowo-technicznych, ma jeszcze i ten, że przyzwyczaja dzieci do posługiwania się spisem treści. Stosować je można w klasach starszych: III, IV.

g) Wyszukiwanie z tekstu wskazanych przez nauczyciela wyrazów.

Znane to i stosowane przez każdego z nas ćwiczenie, niemniej jednak dla całokształtu omawianej kwestji i o niem, choć w paru wierszach, wspomnieć na tem miejscu należy.

Bierzemy jakąś czytankę i polecamy dzieciom wybrać z niej wszystkie np. rzeczowniki albo też tylko rzeczowniki żywotne, czy martwe, albo też tylko rzeczowniki, zaaczynające się od litery *b*, czy jakiejkolwiek innej, albo też wszystkie wyrazy, nietylko już rzeczowniki, zaczynające się od litery np. *k* i następnie wyrazy te ułożyć w porządku alfabetycznym.

I w tem ćwiczeniu, podobnie jak i we wszystkich prawie poprzednich, chodzi o to, by wysunąć dzieciom

jakiś cel inny, a nie czytanie, bo czytanie, traktowane jako cel sam w sobie, na terenie szkoły powszechnej jest nie do pomyślenia. Tak samo zresztą jest i na innych poziomach nauczania i wogóle w życiu.

h) Uzupełnianie tekstu zdania opuszczonemi wyrazami.

Rozdajemy dzieciom kartki z jakimś tekstem, tworzącym pewną całość logiczną. W każdem zadaniu brakuje jednego, dwóch wyrazów. Zadaniem dzieci jest dany tekst uzupełnić odpowiedniemi wyrazami. Jest to ćwiczenie na ciche czytanie, ale jest ono jednocześnie i ćwiczeniem słownikowem, dzieci muszą przecież uzupełnić tekst *odpowiedniemi* wyrazami; jest ono też i ćwiczeniem stylistycznem, dzieci czytają bowiem tekst, będący jakiemś opowiadaniem, lub jakimś opisem. Dobór tekstu pod względem trudności zależy od poziomu klasy.—Ćwiczenie to można stosować w drugiem półroczu już nawet w klasie I, a lubi je bardzo jeszcze i IV klasa.

Chcąc uniknąć błędów ortograficznych, możemy wszystkie brakujące wyrazy wypisać na tablicy tylko nie w tej kolejności, w jakiej one występują w tekście, bo wówczas dzieci nie miałyby żadnych trudności do pokonania. Pierwszy opuszczony wyraz w tekście może się znaleźć na tablicy gdzieś w środku, czy na końcu, a opuszczony wyraz z ostatniego zdania może być na tablicy wypisany na pierwszem miejscu.

i) Odpowiadanie tekstem na postawione przez nauczyciela pytania.

W związku z opracowaną czytanką nauczyciel pisze na paskach zwykłego, szarego papieru kilka pytań, na każdym jedno; pisać trzeba dużemi literami, by dzieci z ostatnich ławek mogły napis odczytać.

Kiedy już dzieci poznały się z treścią czytanki, nauczyciel pokazuje całej klasie jedno z pytań; po przeczytaniu pytania dzieci jeszcze raz szybko odczytują opracowany tekst w tym celu, aby wyszukać odpowiedź na dane pytanie; odpowiedź odczytują głośno. Nieraz odpowiedzi są różne, następuje więc dyskusja, w której dzieci uzasadniają podany przez siebie tekst, mający być odpowiedzią na postawione pytanie. Ćwiczenie to można zorganizować nieco inaczej: pokazujemy dzieciom na paskach papieru pewne zdania z opracowanej czytanki, a dzieci wyszukują je w tekście i głośno odczytują.

Ćwiczenia te, jak zresztą i wszystkie wyżej już wyszczególnione, mają na celu ćwiczenie dzieci w szybkiem czytaniu; jeżeli mają być interesującemi, łączyć się winny z opracowywaną czytanką i nie trwać dłużej, jak 10 — 15 minut.

j) Pantomimizacja wyrazów, wyrażeń i zdań.

Pantomimizacja, o której poniżej piszemy, polega na reakcji, ruchowej lub dźwiękowej, na pokazany wyraz lub zdanie. Nauczyciel wybiera z opracowywanej czytanki kilka najbardziej nadających się do tego ćwiczenia wyrazów lub zdań, wypisuje je na paskach papieru dużem, czytelnem pismem i w odpowiednim momencie lekcji ćwiczenie to wprowadza w następujący sposób:

pokazuje np. pasek papieru z napisem „kogut“, w odpowiedzi na to dzieci rączkami naśladują ruchy skrzydeł, mogą też naśladować głos koguta;

na napis: „mina płaczliwa“ dzieci reagują charakterystycznem skrzywieniem twarzy;

na zdanie: „słońce świeci“ dzieci uśmiechają się, skaczą i cieszą się, a na zdanie „deszcz pada“ reakcja będzie wręcz przeciwna;

na zdanie: „jak się bronisz przed zimnem?“ dzieci „zabijają“ ręce, tupią, skaczą i t. p., a na zdanie: „jak się broni stara babcia od zimna“ dzieci się kurczą na krzesełkach, okrywają i chuchają w dłonie itd.

Powodzenie tego rodzaju ćwiczeń zależy przedewszystkiem od pomysłowości nauczyciela i odpowiedniej atmosfery, panującej w danej klasie.

Tak pomyślana pantomimizacja jest jednym z punktów opracowywanej czytanki, a wprowadzona w połowie lekcji, może być również traktowana jako śródlekcyjne ćwiczenia oddechowe. W opinji dzieci pantomizacja jest pewnego rodzaju zabawą, my jednak, nauczyciele, zdajemy sobie sprawę, że w ćwiczeniach tych występuje bardzo wyraźnie czytanie ciche, po którem ze strony dzieci bezpośrednio następuje reakcja ruchowa lub dźwiękowa, jest to więc czytanie, po którem musi nastąpić ilustracja owych treści pozajęzykowych, jakie dany wyraz, czy wyrażenie lub zdanie całe w świadomości dziecka wywołało. Przy ćwiczeniach tych możemy się naocznie przekonać, jak niekiedy różną treść pozajęzykową wywołują najprostsze nawet wyrażenia, czy zdania i jak wobec tego baczną uwagę zwracać musimy na wszelkiego rodzaju wyjaśnienia niezrozumiałych wyrazów i zwrotów.

Pantomimizacja jest zawsze b. mile przez dzieci przyjmowana, w czasie wykonywania tych ćwiczeń zachowują się karnie i z uwagą czekają na tekst następny. Ćwiczenia te wprowadzają na lekcję pewną swobodę, urozmaicają i ożywiają lekcję, łączą zabawę z pracą; szczególnie w młodszych klasach winny mieć częste zastosowanie.

Poniżej spróbujemy przedstawić kilka przykładów z praktyki organizacji cichego czytania w klasach starszych w związku z programem języka polskiego.

k) Wyszukiwanie z tekstu materjału, związanego z pewnem zagadnieniem.

Ćwiczenie to winno mieć zastosowanie przedewszystkiem w klasach starszych (IV, V, VI i VII), aczkolwiek i w młodszych można już stosować je przy opracowywaniu czytanek. Przykład konkretny z praktyki najlepiej rzecz wyjaśni. W klasie V-ej opracowujemy np. „Przyjaźń" M. Dąbrowskiej. Jednym z punktów przy opracowywaniu jakiegokolwiek utworu literackiego winno być określenie, możliwie dokładne, miejsca, na którem dana akcja się rozgrywa. Przy pierwszem czytaniu nowelki dzieci są zbyt zainteresowane samą fabułą i na takie zagadnienia jak: miejsce akcji, czas, napewno uwagi nie zwrócą, a jeżeli nawet zwrócą, to jednak dokładnie na podobne kwestje odpowiedzieć nie potrafią. Stawiamy więc całej klasie zagadnienie w sposób nastąpujący: „Znajdźcie w utworze te wszystkie urywki, któreby mówiły nam zupełnie dokładnie o tem, gdzie to się wszystko dzieje?" Zagadnienie tak sprecyzowane możemy zapisać na tablicy. Jeżeli prowadzimy nauczanie w oddziałach połączonych, możemy obok powyższego zagadnienia wysunąć jeszcze drugie, np. „Znajdźcie w utworze dowody na to, kiedy się akcja rozgrywa", a wówczas klasa V-ta ma zajęcie na całą godzinę, my zaś możemy zająć się inną grupą dzieci — kl. IV-ą lub VI-ą. Tak stawiane zagadnienia sprowadzają w konsekwencji konieczność cichego czytania, czytania przytem z zupełnie określonym, jasnym celem; jest to więc czytanie rozumowe.

Nie potrzebujemy chyba uzasadniać, że wyszukiwanie poprzez ciche czytanie odpowiedzi na tak postawione zagadnienie, poza wartościami techniczno-czytaniowemi, ma też kolosalne znaczenie w kształceniu logicznego myślenia; dziecko czyta kilka zdań, stronicę, niekiedy kilka

stronic, a wybrać z tego materjału może niekiedy tylko jedno zdanie. Ale właśnie nam przecież chodzi o to, by ono musiało wybierać, a wiemy, że każdy wybór połączony jest z zastanawianiem się, myśleniem; pewne zdania dziecko odrzuca, jako niepotrzebne mu, inne podkreśla sobie, jako pewne dowody na postawione zagadnienie, a w ten sposób przyzwyczaja się powoli, na jakże prostym i łatwym materjale, do przyszłych, być może, swoich studjów naukowych.

W klasach młodszych ćwiczenie to możemy również stosować; polecamy np. dzieciom wyszukać te zdania, które odnoszą się np. do jakiejś postaci, występującej w czytance, do miasta, o którem się mówi i t.d.

Ćwiczenia te spotykają się zawsze z zainteresowaniem ze strony dzieci, bo jest w nich coś i z gry: każde dziecko pragnie jak najprędzej zagadnienie rozwiązać, jest i pewna trudność do pokonania, a więc jest i zainteresowanie, bo nic tak nie nudzi, jak bezmyślność, a więc praca do wykonania bez żadnych trudności. Ze swoich własnych przeżyć dobrze o tem wiemy.

l) Wyszukiwanie materjału do pewnych zagadnień z całego cyklu opracowanych czytanek.

To ćwiczenie może mieć zastosowanie, według naszego zdania, tylko na poziomie klas starszych: V, VI i VII.

W klasie V-ej mamy np. książkę do czytania *Juljusza Balickiego i Stanisława Maykowskiego* p. t. *„Pieśń o ziemi naszej“*. Posługiwanie się tą książką ułatwi ogromnie nauczycielowi pracę przedewszystkiem dlatego, że autorzy w doborze czytanek zastosowali się ściśle do wymagań nowego programu, a materjał zebrany przedstawia b. dużą wartość zarówno pod względem treści jak i swoich walorów artystycznych. Pod względem dy-

daktycznym rozwiązali autorzy również wszelkie trudności z dużem powodzeniem. Jednym z plusów tej czytanki jest, między innemi, ułożenie całego materjału czytaniowego pewnemi cyklami — regjonami.

Opracowaliśmy np. cykl czytanek pt. *„Co mówi Bałtyk?"*

Chcemy teraz na wszystkie te czytanki spojrzeć, jako na pewną całość (takie intencje przyświecały prawdopodobnie i autorom), trzeba więc obmyśleć pewne zagadnienia, odnoszące się już nie do jednej, czy dwóch czytanek, ale do wszystkich. Oto parę przykładów takich zagadnień.

1. Co nam daje morze?
2. Gdynia.
3. Kaszubi.
4. Słownik marynarzy.
5. Treść całego cyklu przedstawić w formie planu.

Ćwiczenie ostatnie odbiega nieco charakterem swoim od pierwszych czterech, niemniej jednak i przy tej pracy dziecko w konsekwencji winno przeczytać cały cykl. To podejście do cichego czytania przypomina ćwiczenie poprzednie, zachodzą między niemi jednak i pewne różnice.

W przykładzie poprzednim uczeń mógł nie czytać całości, bo pamiętał, że o miejscu akcji mówi się np. w połowie utworu, w tym przykładzie musi przeczytać całość; w przykładzie poprzednim dziecko, znalazłszy potrzebny, czy potrzebne dowody, zaznaczało je, odczytywało czy wypisywało, w tym dziecko musi wyszukać materjał, *wynotować* go sobie, a następnie *uporządkować;* przykład poprzedni nadaje się bardziej do zajęć klasowych (mniejszy zakres pracy), przykład ten może być wykorzystany w pracy domowej ucznia; ćwiczenie poprzednie może być stosowane i w klasach młodszych, zagadnienia zaś podane w tym przykładzie mogą być rozwiązane po-

przez ciche czytanie, zdaniem naszem, tylko w klasach wyższych szkoły powsechnej.

Nie możemy też pominąć milczeniem, w związku z opracowywaniem tego i podobnych cyklów — regjonów, kwestji opracowywania z dziećmi pewnych zagadnień, wybiegających nawet poza granice klasy, czy nawet szkoły. Możemy więc w związku z cyklem: *„Co mówi Bałtyk?“* zebrać odpowiedni materjał do gazetki szkolnej, z której korzystać będzie cała szkoła; przy zbieraniu tego materjału musimy sięgnąć do czasopism, innych książek, „Płomyków“, dzienników (z tych ostatnich nauczyczyciel powinien wybrać materjał). Możemy też pójść jeszcze dalej i opracować z dziećmi kl. V-ej program „Poranku morskiego“ dla całej szkoły i rodziców. Taki „Poranek“ może być jednym z punktów zebrań rodzicielskich.

ł) Segregowanie wyrazów na pewne kategorje.

Dzieci klas starszych, w związku z opanowaniem ortograficznego pisania, przygotowują tablice ortograficzne: piszą poszczególne wyrazy, które następnie nakleja się na kartkach kartonu odpowiedniej wielkości. Lepiej jest, jeżeli wyrazów tych nie naklejamy, a wkładamy w nacięcia porobione w kartonie, podobnie jak w albumie na fotografje. Wyrazy te możemy wykorzystać do różnych innych ćwiczeń, między innemi i do ćwiczeń w czytaniu cichem. Każda ławka otrzymuje kilkanaście wyrazów; mogą to być wyrazy, reprezentujące wszystkie części mowy.

Polecamy dzieciom wszystkie wyrazy posegregować. Ćwiczenie tak pomyślane wiąże się ściśle z nauczaniem gramatyki. Ale można organizować jeszcze i inne ćwiczenia: polecamy dzieciom posegregować np. wszystkie wyrazy według ilości sylab: wyrazy jednosylabowe osobno, dwusylabowe osobno i td., albo też według pierwszych

liter: wyrazy na A osobno, na B osobno i td., albo też według pokrewieństwa treści (wspólność pochodzenia) np. wyrazy: góra, górzysty, pagórek, podgórze, górny — utworzą jedną grupę, wyrazy znów takie, jak: nauczyciel, uczeń, nauka, uczennica, uczę się, uczący — stworzą grupę drugą i td. Rozmaitość tego rodzaju ćwiczeń zależy wyłącznie od pomysłowości nauczyciela.

m) Segregowanie materjału czytaniowego na pewne działy.

Ciekawem ćwiczeniem w czytaniu cichem będzie w klasach starszych segregowanie materjału czytaniowego na pewne działy. W każdej prawie szkole znajdzie się trochę zniszczonych lub zdekompletowanych „Płomyków", „Płomyczków" lub starych książek. Z materjału tego można utworzyć coś w rodzaju kartkowej bibljoteki, dostosowanej do pór roku, świąt, pewnego rodzaju pracy, lub zagadnień, często w szkole omawianych.

Nauczyciel rozdaje dzieciom w klasie owe zdekompletowane „Płomyki" czy „Płomyczki", dzieci czytają z uwagą i zastanawiają się, do jakiego działu dane opowiadanie, artykuł czy wierszyk można zaklasyfikować; przedtem jeszcze ustaliliśmy owe działy; dla przykładu przytoczymy kilka ich tytułów: Jesień. Zima. Dzień 11-go listopada. Boże Narodzenie. 19-go marca. Zwierzęta i dzieci. Zagadki i tp.. Tytuły ustalonych działów wypisujemy na tablicy jeden pod drugim. Jeżeli jakieś opowiadanie, wierszyk czy jakikolwiek inny materjał nadaje się, wówczas dziecko wybrany materjał wycina i nakleja na odpowiednie kartki kartonu jednakowego formatu; na takiej jednej kartce kartonu może być naklejonych np. kilka wierszyków, czy opowiadań, czy też i wierszyków i opowiadań, musi to jednak być materjał o jednorodnej treści, t. zn. związany z jesienią, czy z Bożem Narodzeniem

i td.; nie można na jednej karcie kartonu naklejać np. wierszyka jesiennego i jakiegoś opowiadania zimowego. Tak postępując, otrzymamy po pewnym czasie po kilkanaście, czy po kilka tylko kart, poświęconych różnym działom; wówczas kartki z każdego działu zbieramy, przewiązujemy jakąś kolorową tasiemką i otrzymujemy jakby szereg książeczek, z których każda poświęcona jest innemu tematowi.

Materjał ten będzie nam niezmiernie pomocny w nauczaniu języka polskiego w klasach młodszych. Oto np. opracowaliśmy czytankę w klasie II-ej pt. „W sadzie"; w pewnym momencie sięgamy po nasz tomik zatytułowany „Jesień", rozwiązujemy tasiemkę i każdą kartę dajemy na jedną ławkę, polecamy przeczytać i zastanowić się, czy niema na tych kartkach materjału, podobnego do opracowanej czytanki. Napewno się znajdzie. Mamy np. pogadankę przyrodniczą o ptakach zimujących u nas; na zakończenie lekcji, czy też w innym jej momencie, rozdajemy dzieciom osobnemi kartkami naszą książeczkę, zatytułowaną „Zima", polecamy treść, zawartą na nich odczytać i wybrać materjał, wiążący się bezpośrednio z daną lekcją. Nawet rachunki znajdą swój wyraz w rebusach i łamigłówkach liczbowych, gimnastyka — w opisie różnych gier i zabaw, roboty ręczne — w opisie robótek i tp. Zebrany materjał może leżeć w klasie na półkach, aby był dostępny dla dzieci w każdym momencie. Nieraz zdolniejsi uczniowie pracę swoją wykonają szybko, a na pozostałej części lekcji nudzą się i przeszkadzają innym; zapobiegniemy temu, jeżeli pozwolimy im korzystać z tej jakby podręcznej bibljoteczki, w której znajdą się i czasopisma i te książeczki kartkowe, o których wyżej już wspominaliśmy.

Przy wykonywaniu tej pracy, jak zresztą i przy wszystkich innych, zwracać należy baczną uwagę na stro-

nę estetyczną: kartki kartonu muszą być jednakowych rozmiarów, wycinki z „Płomyczków“ czy ze starych książeczek, już zniszczonych, winny być robione b. starannie, naklejanie owych wycinków na kartki kartonu musi być również miłe dla oka.

2. *Czytanie głośne.*

Czytanie ciche, aczkolwiek b. ważne, to jednak nie powinno być jedynie panującem w szkole; obok niego a właściwie równolegle z niem powinno mieć miejsce i czytanie głośne.

W uwagach do całości programu języka polskiego, w związku z czytaniem głośnem, spotykamy następującą wskazówkę: „Cechy dobrego czytania głośnego są następujące:

1) wyraźne i poprawne wymawianie poszczególnych wyrazów,
2) zachowanie przestankowania,
3) uwzględnianie akcentu logicznego,
4) czytanie z odczuciem.

Wszystkie te cechy stanowią istotę czytania dobrego i wyrazistego.“ Nie odrazu oczywiście do takich rezultatów dojdziemy, „umiejętność takiego czytania osiąga się drogą stopniowych ćwiczeń“ (tamże) poprzez wszystkie lata nauczania szkolnego.

Jeżeli opracowujemy jakąkolwiek czytankę, to równolegle do czytania cichego, możemy i powinniśmy przeczytać głośno dany tekst w całości (przy krótszych utworach) lub tylko jego niektóre urywki (przy dłuższych utworach). Starać się należy i przy czytaniu głośnem o to, by unikać mechanicznego i nudnego przez to odczytywania danego tekstu od początku do końca.

I przy czytaniu głośnem troszczyć się musimy o rozmaitość podejść w lekcji. Jakież mogą być sposoby głośnego czytania?

a) Jedno dziecko czyta dany tekst głośno od początku do końca; w tym wypadku wybieramy dziecko najlepiej czytające, pozostałe dzieci mogą w tym czasie zamknąć swoje książeczki; dziecko czytające powinno wyjść przed ławki, by klasa cała miała je przed sobą. Ten sposób czytania głośnego przez dzieci nie powinien być jednak stosowany zbyt często, czyta tutaj bowiem tylko jedno dziecko, a przy dwukrotnem takiem czytaniu — dwoje.

Po takiem czytaniu powinna nastąpić krótka dyskusja na temat zalet i wad przed chwilą co słyszanego czytania i próby poprawnego odczytywania tych urywków, które, zdaniem i nauczyciela i dzieci, nie były odczytane dobrze. Dyskusja taka ma duże znaczenie: jest wyrazem tego, jak dzieci interpretują treść czytanki, czytającego pobudza do większej staranności, a słuchających zmusza do większego skupienia uwagi nad tem, jak ten ktoś czyta.

b) Dzieci czytają pewnemi częściami logicznemi, zazwyczaj już po ustaleniu liczby tych pewnych całostek logicznych; w starszych klasach może to być czytanie według ustalonego przedtem planu czytanki; w tym wypadku za każdym razem czyta tyle dzieci, ile było tych części. Możemy zgóry wyznaczyć dzieci do czytania, możemy też je wyznaczać w trakcie czytania; ten drugi sposób jest lepszy, zdaniem naszem, zmusza on wszystkie dzieci w klasie do śledzenia za czytającym, każde bowiem z nich może za chwilę czytać dalej, następną część.

Przy tak potraktowanem czytaniu możemy również prowadzić dyskusję bądź po przeczytaniu całości, bądź też po przeczytaniu każdej części; zalecalibyśmy raczej taką rozmowę z dziećmi po przeczytaniu części, mniej bowiem jest wówczas materjału i dokładniej możemy o-

mówić jakość przed chwilą co słyszanego czytania; można też oczywiście postępować inaczej.

c) Obliczamy ilość zdań w czytaniu, naliczyliśmy ich np. 66, w klasie mamy 33 dzieci, na każde dziecko wypadnie przeczytać po dwa zdania; przed przystąpieniem do czytania możemy zgóry oznaczyć, które z dzieci jakie zdanie będzie czytało. Czytają dzieci w kolejności alfabetycznej, każde przypadającą nań część. Tak zorganizowane czytanie głośne ma ten plus, że wszystkie dzieci na jednej lekcji mogą brać w niem udział.

Sposobu tego nie należy stosować jednak zbyt często, ma on bowiem ten minus, że nie uwzględnia zupełnie strony logicznej czytanki, podział jest tu często mechaniczny, zatracają się pewne całości myślowe, występujące w czytance.

Czytanie takie jest jednak dobrem utrwaleniem pojęcia zdania, może więc być nawiązaniem do odpowiedniej lekcji gramatyki. Chcąc urozmaicić ten moment lekcji, możemy niekiedy umówić się z dziećmi, że jedno z nich odczyta swoje zdanie głośno, drugie pocichu i tak postępujemy z całą czytanką. Po takiem przeczytaniu możemy rzucić pytanie, jak im jest lepiej czytać i dlaczego wolą czytać cicho, względnie głośno.

d) Jeżeli w czytance rozgrywa się jakaś akcja i występują postaci, wszystko jedno czy ze świata ludzkiego, czy zwierzęcego, możemy zorganizować *czytanie z podziałem na role.* Należy wówczas najpierw omówić treść, przypadającą każdej postaci, odczytać osobno poszczególne role, wspólnie z klasą ustalić sposób ich odczytywania, zwracając uwagę na wygląd zewnętrzny danej postaci, wysokość i barwę głosu, tempo czytania, zabarwienie uczuciowe danej treści i na jej stronę logiczną. Po takiem dopiero opracowaniu poszczególnych ról przystępujemy do ich rozdziału między poszczególne dzieci. Nie

należy wyznaczać dzieci, klasa sama powinna określić, kto do jakiej roli się nadaje i dlaczego; krótka dyskusja na powyższy temat przyczyni się do głębszego zrozumienia całości. Kiedy już wybrane przez klasę dzieci odczytały opracowany tekst, winna nastąpić również wymiana zdań między dziećmi na temat jakości przed chwilą słyszanego czytania; po takiej dyskusji mogą nastąpić zmiany w obsadzie poszczególnych ról.

Czytanie z podziałem na role jest bardzo kształcące. towarzyszą mu bowiem silniejsze przeżycia uczuciowe, aniżeli przy jakiemkolwiek innem czytaniu. Nie wszystkie oczywiście czytanki do tego się nadają. Staranne opracowanie tego rodzaju czytanek jest doskonałem przygotowaniem dzieci do udziału ich w przedstawieniach szkolnych i w najróżnorodniejszych inscenizacjach.

e) Czytanie z podziałem na role w niektórych wypadkach stwarza okazję do ćwiczeń w czytaniu chóralnem; ma to miejsce wówczas, jeżeli jedną z ról reprezentuje kilka lub kilkanaście postaci — chór; opracowanie takiej roli winno mieć ten sam charakter, co i opracowanie ról pojedyńczych. Szczególną uwagę zwrócić należy na wyraźne wymawianie poszczególnych wyrazów i modulację głosu, który w tym wypadku jest głosem zbiorowym i dlatego trochę trudniejszym do opracowania; należy też zwracać uwagę, by dzieci, odtwarzające rolę zbiorową zaczynały czytać i czytały poszczególne wyrazy i zdania razem, równocześnie.

Na czytanie chóralne należy przeznaczać tylko te urywki, które z istoty swej treści tego chóralnego czytania wymagają.

D. Wyjaśnianie wyrazów.

„Wyjaśnienia słownikowe można stosować przed czytaniem, w czasie czytania i po czytaniu, w zależności od

typu utworu. Przestrzegać należy, aby wyjaśnienie wyrazów ograniczało się do istotnej potrzeby, aby nie przysłoniło właściwego celu lekcji i nie rozrywało zainteresowania i uwagi ucznia, zwróconych na poznawaną treść. Właściwem uzupełnieniem lub przygotowaniem rozumienia wyrazów mogą być ćwiczenia słownikowe" (Uwagi do programu — czytanie). Tyle mówi nam program o wyjaśnieniu wyrazów w dziale, odnoszącym się do czytania; z uwagami na powyższy temat spotykamy się i w innem miejscu, a mianowicie przy omawianiu ćwiczeń, związanych z mówieniem, pisaniem i czytaniem i z uwagami temi należy się b. starannie zapoznać.

O wyjaśnieniach słownikowych przed czytaniem już wspominaliśmy, przy omawianiu p r z y g o t o w a n i a do czytanek; w czasie czytania wprowadzamy wyjaśnienia wyrazów wtedy, kiedy jest ich b. niewiele i kiedy wyjaśnienia nie pociągną za sobą zbyt przedłużającego się oderwania od czytanego tekstu; wyjaśnienia wyrazów po czytaniu wprowadzamy wtedy, kiedy mamy zamiar na tle opracowanej czytanki, w szerszych nieco rozmiarach uwzględnić ćwiczenia słownikowe, związane z czytaniem. Wyjaśnienia słownikowe zmierzają do:

1. wzbogacenia czynnego słownika dzieci, przedewszystkiem w zakresie potrzeb życia codziennego,

2. umiejętności posługiwania się nagromadzonym zasobem językowym przy każdej nadarzającej się potrzebie. Z tego wniosek taki, że dzieci winny mieć możność posługiwania się nowoprzyswojonemi sobie wyrazami; zaleca to również program w uwadze następującej:

„Wyniki ćwiczeń słownikowych powinny być za każdym razem stosowane w praktyce językowej ucznia, czy to w wypowiedzeniu ustnem, czy pisemnem" (Uwagi do całości programu—ćwiczenia związane z mówieniem, pisaniem i czytaniem).

3. W klasach starszych, na drugim i trzecim szczeblu programowym, zadaniem ćwiczeń słownikowych jest nietylko wzbogacenie czynnego słownika dzieci, „lecz mają one (dzieci) również wdrażać się do odczuwania wartości estetycznych języka ojczystego“ (tamże); zwracać więc należy uwagę nietylko na znaczenie wyrazu lub wyrażenia, ale i na oryginalność formy danego wyrażenia, jego przenośne znaczenie, obrazowość i plastyczność poszczególnych zwrotów.

Przejdźmy teraz do konkretnego przykładu wyjaśnienia wyrazów niezrozumiałych w czasie czytania.

Dzieci przeczytały już raz czytankę: sprawdziliśmy i okazało się, że naogół zdają sobie sprawę z treści w niej zawartej; nieznane wyrazy, aczkolwiek były, zasadniczemu zrozumieniu nie przeszkodziły. Dajemy teraz dzieciom kartki czystego papieru i mówimy, by przy powtórnem czytaniu zwróciły szczególną uwagę na te wyrazy i wyrażenia, które im są całkowicie lub częściowo nawet nieznane i by wyrazy te i wyrażenia wypisały na tych kartkach. Przystępujemy do wyjaśnień; dziecko czyta pierwszy wyraz, zwracamy się do klasy z pytaniem, kto mógłby powiedzieć, kto dany przedmiot widział (gdy wyraz oznacza przedmiot konkretny), do czego służy, jak wygląda i t. d.; jak wygląda człowiek smutny i wesoły (wyjaśnienie wyrazów „smutny“ i „wesoły“), które z dzieci było smutne i dlaczego i t. d. Najczęściej spotykanym błędem przy wyjaśnianiu wyrazów jest żądanie od dzieci definicji: co ten wyraz oznacza. Tymczasem definicja ma trudność nietylko dla dzieci, ale i dla ludzi dorosłych. W klasach wyższych wiele wyrazów da się wyjaśnić na podstawie składu całego zdania.

Należy pamiętać, że przy tych ćwiczeniach obowiązuje nas w całej rozciągłości zasada poglądowości w nauczaniu; nieznany wyraz, w miarę możności, winien być

jak najwszechstronniej skojarzony ze swoją treścią pozajęzykową. Niedopuszczalny jest tu pośpiech. Wystrzegać się też należy dość pospolitego błędu, że wyraz nieznany wyjaśniamy również wyrazem niezbyt zrozumiałym. Niekiedy wypadnie nam odczytać nietylko zdanie z niezrozumiałym wyrazem, ale nawet cały urywek, by ułatwić dzieciom zrozumienie owego nieznanego wyrazu czy wyrażenia, bo w ćwiczeniach tych chodzi przecież między innemi, głównie i o to, *aby to zrozumienie było rezultatem samodzielnej pracy dzieci*, by do wyjaśnienia treści dochodziły same po głębszem zastanowieniu się nad czytanem zdaniem, czy nawet nad całym ustępem; w ten sposób postępując, ćwiczymy jednocześnie dzieci w racjonalnej metodzie czytania, oraz przygotowujemy je do samouctwa, do rozumnego czytania książki.

Kiedy już wyjaśniliśmy sobie treść nieznanego wyrazu, wypisujemy obok niego na kartkach, które dzieci otrzymały, wyrazy zastępcze, znane już dzieciom. I tak postępujemy ze wszystkiemi nieznanemi wyrazami i wyrażeniami. Dalszym ciągiem pracy tej może być samodzielne ćwiczenie piśmienne, polegające na zastosowaniu przed chwilą co wyjaśnianych wyrazów w zdaniach, bądź nawet, w klasach starszych, w samodzielnem ćwiczeniu stylistycznem piśmiennem.

Niezawsze dzieci wynotują wszystkie nieznane wyrazy; należy na to być przygotowanym, i w tym celu nauczyciel, przygotowując się do lekcji, winien wynotować trudniejsze wyrazy i zwroty; kiedy już skończymy z wyjaśnianiem wyrazów, wynotowanych przez dzieci, pokazujemy klasie pokolei wszystkie wynotowane przez nas wyrazy; jeżeli wyraz był już wyjaśniany, dzieci odszukują go tylko jeszcze raz w książce, odczytują całe zdanie i na tem koniec; jeżeli zaś wyraz jakiś okaże się nieznany dzieciom, postępujemy wówczas tak, jak przy wyjaśnianiu

wyrazów, wynotowanych przez dzieci. Kartki, na których dzieci wynotowały wyrazy nieznane i zastępcze, traktować należy jako notatkę, towarzyszącą czytaniu i przechowywać w książce przy odpowiedniej czytance albo w osobnych teczkach, dostępnych dzieciom każdego dnia.

E. Omawianie treści.

Ograniczymy się w tem miejscu do omówienia treści czytanego tekstu w klasach młodszych, na pierwszym szczeblu programowym. W uwagach do całości programu spotykamy się z takiemi w tej materji wskazówkami:

„Przy omawianiu lektury zarówno na stopniu niższym, jak wyższym, należy szczególną uwagę poświęcić uwydatnieniu składników treści, pozwalają one bowiem zrozumieć lepiej utwory i torują drogę racjonalnemu czytelnictwu. Należy jednak przytem unikać drobiazgowej analizy, która wywołuje nudę i osłabia zainteresowania młodzieży lekturą".

Poznanie i zrozumienie treści wysuwa się na plan pierwszy; to zrozumienie zależeć będzie przedewszystkiem od tego, jak uczniowie czytają; jeżeli czytanie danego tekstu powiążemy z innemi działami nauczania, ze zjawiskami przyrodniczemi, geograficznemi, historycznemi, z chwilą bieżącą, przeżyciami dzieci, ze zjawiskami atmosferycznemi, jednem słowem, kiedy w czytance szukać będziemy rozwiązania pewnych zagadnień, czy też potwierdzenia zaobserwowanych gdzieindziej zjawisk i wyciągniętych wniosków, to wówczas to zrozumienie stanie się koniecznością dla samego ucznia, wówczas i czytanie będzie pewną metodą samodzielnej jego pracy.

Przestrzega nas program przed zbyt drobiazgową analizą treści, która wywołać może nudę. Należy więc dokładnie zastanowić się, na co trzeba zwrócić szczególniejszą uwagę przy omawianiu tej czy innej czytanki.

Z trzech niejako stanowisk można treść daną rozpatrywać.

1. o ile dostarcza materjał dla umysłu,
2. od strony wychowawczej,
3. jaką wartość przedstawia ona dla ćwiczeń w wypowiadaniu się.

Jeżeli więc przygotowujemy się do lekcji, zastanowić się winniśmy, które z owych trzech zagadnień najwyraźniej w danym tekście jest reprezentowane i na nie trzeba przy omawianiu treści zwrócić przedewszystkiem uwagę.

Przy tem omawianiu treści należy pamiętać zawsze o powiązaniu zjawisk i sytuacyj, występujących w czytance, z własnemi przeżyciami dzieci. Postulat ten znajduje uzasadnienie i podstawę w psychice dzieci tego wieku.

Niekiedy przy omawianiu treści wprowadzamy opowiadanie przeczytanej powiastki; w tej sprawie znajdujemy również pewne wskazówki w „Uwagach do całości programu".

„W związku z opracowaniem lektury należy unikać niewolniczej reprodukcji, skłaniając natomiast uczniów do swobodnego odtwarzania treści. Daleko więcej bowiem korzyści osiąga uczeń, posługując się własnym zasobem słownym i stylem, oraz rozumując samodzielnie, niż powtarzając zwroty autora i trzymając się wyłącznie jego wątku myślowego".

Wskazówki powyższe zmierzają również do ćwiczenia dzieci w samodzielności przy odtwarzaniu treści.

Jeżeli chodzi o tak zwane streszczenia powiastek, czy jakichkolwiek innych utworów, to na pierwszym szczeblu programowym tego rodzaju odtwarzanie treści nie powinno mieć miejsca, dopiero „na stopniu wyższym należy od czasu do czasu stosować streszczenia czyta-

nych utworów, bacząc przytem na zwięzłość i jasność wymawiania myśli". (Uwagi do całości programu — czytanie).

F. Układanie planu.

„W klasie IV-ej występuje po raz pierwszy także *porządkowanie wypowiedzeń na tle czytanek, a w* związku z tem wspólne *układanie planu.* W klasie V-ej przechodzimy do układania planów całych utworów, rozwijanego dalej w klasie VI" (Uwagi do programu). Samo układanie planów winno być poprzedzone ćwiczeniami przygotowującemi, w których obrazki odgrywają b. poważną rolę, a w szczególności historyjki w obrazkach.

W zakresie owych ćwiczeń przygotowujących występują też pewne fazy, pewne stopniowanie trudności.

1. Najprostszem będzie ćwiczenie polegające na *odczytywaniu tekstu, związanego z obrazkiem w książce.*

Mamy czytankę z ilustracjami, polecamy dzieciom z tekstu wybrać te tylko zdania, które się wiążą z pierwszym np. obrazkiem, albo z drugim; jeżeli czytanka jest bez ilustracyj, dobrze byłoby, by nauczyciel sam jakiś fragment czytanki zilustrował; kiedy już dzieci wybiorą urywek, związany z obrazkiem, zastanawiamy się dalej, które z odczytanych zdań najbardziej jest z ilustracją związane, zdanie to podkreślamy, bądź też, jeżeli obrazek wisi na tablicy, zdanie to pod nim podpisujemy. Jeżeli mamy kilka ilustracyj, postępujemy podobnie z każdą, w rezultacie otrzymamy tyle zdań, ile było obrazków; każdemu obrazkowi odpowiada jedno zdanie.

2. Dzielimy czytankę na odpowiednią ilość części, które są jednocześnie pewnemi całościami logicznemi, do każdej robimy ilustrację; w czasie lekcji wywieszamy je na tablicy kolejno lub wszystkie razem. Dzieci przypatrują się i zastanawiają nad ich treścią, a następnie czytają

tekst z książki pocichu i ustalają, jakie części czytanki wiążą się z poszczególnemi obrazkami; częściom tym nadają tytuły, które podpisujemy pod obrazkami. Teraz możemy przejść do czytania głośnego owemi częściami logicznemi; jedno dziecko czyta tekst związany z pierwszym obrazkiem i tytułem pod nim napisanym, drugie z drugim obrazkiem i t. d.

3. Może również nauczyciel sam napisać plan czytanki na paskach kartonu, lub na tablicy. Dzieci czytają tekst z książki pocichu i dzielą go na tyle części, ile tytułów nauczyciel napisał.

Kiedy już dzieci skończą, nastąpić winna krótka korekta. Wyrazu „plan" przy tego rodzaju ćwiczeniach możemy jeszcze nie wprowadzać.

4. Nauczyciel układa plan znanej czytanki; każdy punkt pisze na karteczce, kartki te numeruje. Dziecko otrzymuje jedną kartkę z jednym punktem — tytułem i ma teraz znaleźć w czytance ten urywek, do którego dany punkt-tytuł się odnosi. Kiedy czas, wyznaczony dla tej pracy minie, następuje głośne czytanie; zaczyna czytać jeden z uczniów, który otrzymał kartkę nr. 1, kiedy on skończy, czyta uczeń z kartką nr. 2 i t. d. W czasie tego czytania korygujemy błędy, związane z podziałem czytanki na części.

5. W klasie III-ej np. możemy już wprowadzić ćwiczenia trudniejsze. Dzieci czytają tekst pocichu, dzielą go na części — obrazy, wspólnie z nauczycielem ustalają ich ilość i jakość; na lekcjach rysunków rysują ustalone obrazy i jak najkrócej podpisują, a następnie czytają głośno z książki poszczególne urywki, związane z poszczególnemi obrazkami.

We wszystkich powyższych wypadkach tytułom pewnych części logicznych czytanki towarzyszył obrazek, moglibyśmy więc powiedzieć, że w zakresie pierwszych trzech

lat nauczania mamy doczynienia z *planem obrazkowym*. Plan obrazkowy w takiem ujęciu traktujemy jako ćwiczenia, przygotowujące do układania w klasach następnych *planu słownego*, *wyrazowego*. Jeszcze i w klasie IV-ej będziemy sobie niejednokrotnie musieli pomagać tym planem obrazkowym przy stawianiu takich zagadnień, jak np. W ilu obrazkach możnaby treść danej czytanki narysować? Jaki nadacie tytuł pierwszemu obrazkowi, jaki drugiemu it.d. Tytuły te wypisujemy jeden pod drugim, obrazków jednak już nie rysujemy. W klasie IV-ej wprowadzamy termin — plan.

W klasie V-ej możemy przejść już do układania planów z dłuższych utworów, np. nowelek, w końcu roku wprowadzamy nowe zagadnienie: układanie planu w punktach głównych i z t. zw. podpunktami; jakiś punkt główny dzielimy jeszcze na punkty bardziej szczegółowe, podpunkty.

Z chwilą, gdy już dojdziemy do tego rodzaju planu, należy dokładnie dzieciom wyjaśnić zasady interpunkcji przy pisaniu planu. Obowiązuje tutaj następujące rozstawienie znaków pisarskich.

I...

II...:

A...;

B...;

C...:

1. ....,

2. ....,

3. ....

III...

IV...

Na zakończenie tego działu jedna jeszcze b. ważna uwaga:

„Należy przy układaniu planu koniecznie pamiętać, że niekażda treść nadaje się do układania planu. Treść działająca na nasze uczucia, nie może i nie powinna być w ten sposób porządkowana; następstwem takiego ujęcia w schemat logiczny byłoby zniszczenie przeżycia emocjonalnego“ (Uwagi do całości programu — mówienie).

G. Zajęcia samodzielne w związku z czytanką.

Myślimy w tej chwili o zajęciach domowych, jakie można zorganizować w związku z opracowywaną czytanką. Zagadnienia tego niepodobna całkowicie wyczerpać, trudno ustalić i przewidzieć wszystkie możliwe przykłady zajęć domowych; treść czytanki, poziom dzieci, środowisko, pomysłowość nauczyciela — oto warunki, od których powodzenie i jakość tej pracy zależą. Ograniczymy się jedynie do zwrócenia uwagi na pewne działy zajęć domowych, związanych z czytankami, a każdy z praktyków nauczycieli, w zależności od warunków wyżej już wymienionych, wypełnił każdy z działów swoistą, do warunków i poziomu dostosowaną treścią. Już sam program zwraca nam uwagę na to zagadnienie w takiej oto wskazówce:

„Czytanki lub utwory, zawarte w wypisach, przeznaczy nauczyciel na lekturę szkolną lub domową. W pierwszym wypadku będzie się je czytało i omawiało w szkole, w drugim zaś — poleci nauczyciel przeczytać utwór w domu, następnie zaś omówi go w szkole“ (Uwagi do całości programu — czytanie).

Można więc i należy, jak wynika z powyższego, jako pracę domową, dać czytanie utworu.

Jeżeli czytankę omówimy już w szkole, możemy również po jej omówieniu zorganizować różne prace domowe. Oto przykłady niektórych:

1) W młodszych klasach na pracę domową doskonale nadają się wszystkie rodzaje rozsypanek: wyrazowe, zdaniowe, i wierszowe.

2) Bywają niekiedy takie czytanki, które nie mają właściwie zakończenia; w tych wypadkach możemy polecić dzieciom, by obmyśliły dalszy ciąg tego opowiadania; następnego dnia sprawdzamy, jak to dzieci zrobiły, opowiadanie najbardziej udane, możemy zapisać i potraktować je jako ćwiczenie stylistyczne.

3) Niekiedy bywa też, że czytanka nadaje się do opracowania jej początku; postępujemy w takich wypadkach tak samo, jak przy obmyślaniu zakończenia.

4) Należy dzieci zachęcać, by w domu czytały głośno dla młodszego czy nawet i starszego swego rodzeństwa. Ma to duże znaczenie i wychowawcze i dydaktyczne: przyczynia się do nawiązania bliższego kontaktu między szkołą i domem, z drugiej zaś strony jest naturalnym sprawdzianem dla samych dzieci co do jakości ich czytania; jest to dla nich naturalną podnietą w kierunku doskonalenia się w technice czytania.

5) Zarówno w klasach młodszych jak i starszych możemy zaproponować dzieciom zrobienie ilustracyj do opracowywanej czytanki. W tym celu dajemy dzieciom do domu białe kartki papieru, na których mają być wykonane owe ilustracje; rysunki najbardziej udane możemy następnie wywiesić w klasie, czy nawet na korytarzu. Pod rysunkiem winien być przepisany odpowiedni urywek z książki, nad rysunkami zaś — tytuł czytanki.

6) Ciekawą też pracą domową może być zbieranie obserwacyj, dowodów, potwierdzających treść czytanki. Oto np. mamy czytankę o tem, jak zwierzęta przygoto-

wują się do zimy; w tym wypadku możemy przeprowadzić szereg obserwacyj przed czytaniem, możemy też zbierać odpowiednie dowody już i po opracowaniu danego tekstu.

Mamy np. czytankę o pierwszych kwiatach wiosennych, dzieci mogą i powinny obserwować samodzielnie, poza szkołą, kiedy i gdzie wyrósł taki lub inny kwiat wiosenny.

Przy tego rodzaju pracach należy dzieciom zwrócić uwagę, by umiejętnie, bez krzywdy dla przyrody, obchodziły się z temi pierwszemi zwiastunami wiosny.

7) W klasach starszych tematem prac domowych, w związku z czytaniem, mogą być opracowania różnych zagadnień na podstawie wskazanej lektury: określanie miejsca akcji, jej czasu, charakterystyki różnych postaci, czy też nawet różnych dziedzin życia, jak to podawaliśmy w jednym z przykładów organizacji cichego czytania.

8) W klasach starszych możemy również tekst opracowanej czytanki wykorzystać, jako materjał do różnego rodzaju ćwiczeń gramatycznych, ortograficznych, słownikowych — opracowywanych przez dzieci w domu.

9) Możemy również wykorzystać tekst opracowanej czytanki dla różnych ćwiczeń w pisaniu. Unikać tylko trzeba mechanicznego przepisywania danego tekstu.

W klasach młodszych np. możemy polecić dzieciom przepisać w domu ten tylko urywek z czytanki, który im się najwięcej podobał; w tym celu dajemy im białe kartki papieru, na których będą przepisywały; następnego dnia pracę tę sprawdzamy, możemy też teksty, przepisane przez dzieci, wywiesić w klasie na specjalnej tablicy, zrobionej z tektury czy dykty; każde dziecko będzie się starało przeczytać, co jego sąsiad przepisał, będzie więc miało jeszcze jedną okazję do czytania.

Należy sobie również uświadomić, że nie wszystkie

czytanki nadają się do wykorzystania ich dla prac domowych dzieci, a te, które nawet się nadają, nadają się tylko do pewnych prac, należy więc zachować dużą ostrożność przy realizacji tego zagadnienia w praktyce.

H. Przykłady lekcyj czytania:

Na zakończenie całego rozdziału o opracowywaniu czytanek podamy kilka konkretnych projektów opracowania czytanek w klasach II i IV szkoły powszechnej z książek: Benedykt Kubski, Mieczysław Kotarbiński i Ewa Zarembina — Czytanka — I (dla kl. II) i Porazińska i Rossowski — Pierwsze czytania—III (dla kl. IV-ej).

„Nasza książka"
(z Czytanki na kl. II, str. 4).

Czytanka ta winna być opracowana jako pierwsza po otrzymaniu przez dzieci książek do czytania; cały materjał, zawarty w niej, wystarczy nam na kilka godzin szkolnych (3—4), które razem jednak tworzyć winny wspólną *jednostkę metodyczną.*

Przygotowanie. Dzieci otrzymują po raz pierwszy książkę i poznają się z nią:

oglądają same (obserwacja dowolna),

oglądają pod kierunkiem nauczyciela według tej kolejności, jaka jest w samej czytance (okładka: autorzy, tytuł, wydawca; środek: rysunki, spis treści).

Czytanie przez nauczyciela. Polecamy dzieciom otworzyć książkę na stronicy 4-ej; zwracamy uwagę na *tytuł* czytanki (będzie mowa właśnie o tej *naszej książce).*

Teraz nauczyciel czyta całość.

Czytanie przez dzieci. Dzieci czytają głośno pewnemi częściami logicznemi, według wskazań nauczyciela, a więc:

jedno dziecko czyta głośno do słów: „Pani opowiedziała dzieciom historję naszej książki“, drugie do: „A obrazki rysował pan Stanisław Bobiński“ i trzecie — część pozostałą; część pierwszą czytają dzieci wszystkie pocichu.

W związku z odczytanym urywkiem nawiązujemy rozmowę na temat *autorów książki*, zwracając uwagę na następujące momenty:

gdzie autorzy mieszkają? (Warszawa), jak to daleko od nas, ile dni trzeba iść, ile dni jechać końmi, ile pociągiem);

czem się zajmują? (Pani pisze b. często w „Płomyczku“, pisze też książki i dla ludzi dorosłych; jeden z panów, pan Benedykt Kubski, jest w Warszawie kierownikiem szkoły, drugi z panów, pan Mieczysław Kotarbiński, jest nauczycielem w szkole powszechnej w Warszawie).

Dzieci teraz czytają część drugą czytanki pocichu. W związku ze zdaniem: „Pani opowiadała dzieciom historję naszej książki“ *należy istotnie historję tę opowiedzieć*, nie wdając się zbytnio w szczegóły, które na tym poziomie mogą być jeszcze niezrozumiałemi. Zwrócić należy uwagę na wyrazy: drukarze, introligatorzy; dobrze byłoby mieć małą ręczną drukarenkę, albo przynajmniej pieczątkę; może być pieczęć szkolna (nie okrągła jednak) do wyjaśnienia, jak się drukuje. Teraz przystępujemy do pozostałej części czytanki i zaczynamy również od czytania cichego. W związku z tą częścią zwrócić należy uwagę na:

spis treści,

po co są zakładki do książki i

czyste i staranne utrzymanie podręcznika.

Obłożyć książkę w papier i zrobić zakładki mogą dzieci na lekcjach zajęć praktycznych.

Autorzy słusznie zupełnie na te zagadnienia nie odpo-

wiadają w tekście, chodzi im bowiem o to, by rozwinęła się w klasie na ten temat dyskusja, by dzieci samodzielnie te zagadnienia próbowały rozwiązać.

Teraz dzieci czytają całość albo pocichu, albo głośno. Możemy też po przeczytaniu całości wprowadzić jeszcze jedno ćwiczenie w cichem czytaniu.

Przygotowujemy na czterech paskach papieru następujące pytania:

1. Kto napisał naszą książkę?
2. Kto rysował obrazki?
3. Co pani opowiedziała dzieciom?
4. Kto pracował nad samą książką?

Pytania te pokazujemy klasie całej w dowolnej kolejności, a dzieci wyszukują w tekście odpowiedzi i odczytują je głośno. Na ostatnie z pytań odpowiedzi znajdują się w kilku miejscach czytanki.

Zajęcia samodzielne w związku z czytanką: dzieci mogą opowiedzieć historję swego domu, swej zabawki ulubionej, chleba, bułki it.p.; dobór zależeć będzie od środowiska, zainteresowań dzieci i ich ogólnego rozwoju; przygotować tę historję mają dzieci w domu.

Czyt. „Opowiadanie ławki" (str. 12).

Czytanka ta należy do tego typu czytanek, które mają w klasach najmłodszych przygotować dzieci do zrozumienia historji, która zjawia się jako przedmiot samodzielny dopiero w kl. V.

Czytają dzieci całość pocichu; czytankę odszukują w książce, posługując się spisem treści.

Po czytaniu cichem nawiązujemy *rozmowę na temat treści czytanki;* rozmowa ta nie może zbyt się przeciągać, ma nas ona jedynie zorjentować, jak dzieci zrozumiały treść; w czasie tej rozmowy nawiązujemy do omawianej już historji książki.

Nauczyciel czyta całość.

Wyjaśnianie wyrazów: nauczyciel czyta pewne wyrazy (pojedyńczo), dzieci wyszukują w czytaniu te zdania, w których są owe wyrazy (stolarz, tartak, warsztat i inne); następują wyjaśnienia (patrz.: Wyjaśnienie wyrazów).

Opracowanie planu obrazkowego: zawieszamy na tablicy obrazki (które przygotowuje nauczyciel w domu) w dowolnej kolejności; dzieci obrazki te porządkują; po uporządkowaniu odczytujemy (z dziećmi) odpowiednie teksty, związane z poszczególnemi obrazkami, najbardziej charakterystyczne zdania dla danego obrazka podpisujemy pod nim; na ~~lekcjach rysunków mogą dzieci obrazki te przerysować.~~

Czyt. „Wesoła trójka“ (str. 19).

Czytanka ta nadaje się do inscenizacji.

Przygotowanie: pogadanka na temat: „Co dzieci robią w domu przed pójściem do szkoły“?

Dzieci wyszukują czytankę, posługując się spisem treści.

Nauczyciel czyta całość.

Rozmową z dziećmi na temat: jak możnaby czytać tę czytankę?

Czytanie ciche, przez dzieci poszczególnych ról według wskazań nauczyciela; mogą też dzieci same wybrać sobie do czytania te role, które im się najbardziej podobały.

Czytanie z podziałem na role (w czasie tego czytania możemy wyjaśnić pewne niezrozumiałe wyrazy, gdyby takie były; czytanka jest b. dobra).

Obmyślanie kostjumów: zastanawiamy się, jak powinno być ubrane mydełko, jak grzebyk i jak miotełka?

Na zajęciach praktycznych starsze klasy mogą przy-

gotować odpowiednie ubrania, z bibuły, ewentualnie tylko duże mydło, grzebyk i miotełkę, dzieci mogą trzymać je w ręku w czasie tej gry.

Kiedy już ubrania będą gotowe, możemy przystąpić *do inscenizacji tej czytanki;* dzieci wychodzą na środek klasy i mówią napamięć swoje role, wykonywując te wszystkie ruchy i czynności, które z treści ich ról wynikają; niektóre fragmenty poszczególnych tekstów nadają się do odśpiewania np. „Mydlu — mydlu, rączki; mydlu — nóżki! Teraz już jesteście milutkie czyścioszki").

Kiedy już opracujemy inscenizację tej czytanki, możemy zaprosić na to „przedstawienie" klasę I-szą, czy nawet III-cią.

Czyt. „Z naszej gazetki" (str. 52).

Czytanka związana jest z dniem 11-go listopada.

Podejście do niej może być dwojakie:

1) albo opracowujemy czytankę i jako rezultat tego opracowania urządzamy w klasie również gazetkę szkolną, związaną z dniem Święta Niepodległości,

2) albo też gazetkę klasową opracowujemy przedtem (na dzień 11-ego listopada), a w czasie czytania (po 11-ym listop.) porównujemy, jaka jest nasza gazetka, a jaka jest ta opisana w książce. Lepiej nam odpowiada raczej to drugie podejście do tej czytanki.

W czasie opracowywania trzeba zwrócić szczególną uwagę na *wyjaśnienia takich wyrazów i wyrażeń* jak: grób Nieznanego Żołnierza, Zamek, Belweder (odpowiednie fotografje), piechota, kawalerja, artylerja.

Po opracowaniu czytanki nauczyciel układa opowiadanie o naszej gazetce klasowej i wykorzystuje to opowiadanie do rozsypanki zdaniowej. (patrz: Rozsypanka zdaniowa).

klasa IV.

Czyt. „W szkole lwowskiej przed pięciu wiekami".

Dzieci otrzymują polecenie, by czytankę tę przeczytały w domu na następny dzień. W klasie rozpoczynamy lekcję od nawiązania z dziećmi rozmowy na temat, czego dowiedziały się z tej czytanki; rozmowa ta powie nauczycielowi o tem, jak dzieci zrozumiały tekst.

Czytają dzieci pocichu i na osobnych kartkach papieru *wynotowują niezrozumiałe dla siebie wyrazy i wyrażenia.*

Teraz następuje *wyjaśnianie niezrozumiałych wyrazów.*

Ustalają dzieci pewne całości logiczne w czytance i czytają głośno owemi całościami.

Opracowanie treści:

gdzie to się dzieje? (obliczamy odległość, wskazuzujemy na mapie); pokazujemy kierunek z naszego miejsca zamieszkania;

kiedy to się dzieje? (jakie ważniejsze wydarzenia znają dzieci z tego wieku, co wiedzą o Wł. Jagielle?);

porównanie życia szkolnego, przedstawionego w czytance, z życiem w obecnej szkole polskiej.

Pomoce naukowe: portret króla Wł. Jagiełły, pocztówki z widokami Lwowa, mapa.

Praca domowa: dzieci mają opracować odpowiednie ilustracje (ilość ich ustalamy wspólnie, każde dziecko robi tylko jeden rysunek, papier odpowiedniej wielkości rozdaje nauczyciel).

IV. LEKTURA W WYŻSZYCH KLASACH SZKOŁY POWSZECHNEJ.

Już od klasy V-ej poczynając zaleca program opracowywać równolegle z czytankami pewne całości lite-

rackie mniejszych rozmiarów w postaci np. nowelek, utworów lirycznych w formie prozaicznej i poetyckiej, oraz ballad; w klasie VI-ej przybywa opracowywanie fragmentów z „Pana Tadeusza“ i powieści poetyckich, a w klasie VII program wyraźnie już wskazuje na konieczność uwzględnienia następujących arcydzieł literatury rodzimej: „Kochanowskiego „Pieśń świętojańska o sobótce (pieśń XII), Mickiewicza fragment z „Dziadów“ cz. II. (od początku do sceny z Aniołkami włącznie), „Reduta Ordona“, kilka wyjątków z „Pana Tadeusza“, Słowackiego Kolęda ze „Złotej czaszki“, lub wyjątki z „Balladyny“ (legenda o polskiej koronie, scena ze Skierką, Chochlik, Goplana), Sienkiewicza jedna z nowel („Latarnik“ lub „Bartek Zwycięzca“), wyjątki z „Trylogji“, Konopnickiej kilka wyjątków z liryk, Prusa „Placówka“, Reymonta „Z ziemi chełmskiej“ (wyjątki). Ponadto wybór poezji legjonowej i czytanie odpowiednio dobranych krótszych utworów popularno-naukowych w całości lub fragmentów utworów dłuższych“.

W uwagach do całości programu znajdujemy wskazówkę, by w klasach VI i VII, w związku z opracowywanemi utworami, dawać krótkie wiadomości o wybitniejszych autorach i autorkach.

A teraz chcielibyśmy podać przebieg opracowania nowelki M. Konopnickiej p. t. „Dym“; utwór ten można uwzględnić w programie kl. V-ej, można również opracować go i w kl. VI.

Na wstępie trochę rozważań natury ogólnej.

Ustaliliśmy, że bierzemy do opracowania jakiś utwór; wysuwa się teraz pytanie, jak się do tej pracy zabrać, od czego zacząć? Podejście do utworu na tym poziomie, a pewnie i wogóle, może być dwojakie: albo przystępujemy bezpośrednio do czytania, albo też poprzedzamy czy-

tanie t. zw. przygotowaniem. To ostatnie winno mieć miejsce specjalnie przy czytaniu utworów trudniejszych, a celem takiej lekcji byłoby ułatwić dzieciom zrozumienie treści przy pierwszem już czytaniu.

A teraz nowe zagadnienie: jak czytać, na co zwracać uwagę przy czytaniu? W odpowiedzi powtórzę wnioski K. Woycickiego („Rozbiór literacki w szkole“, Warszawa, Gebethner i Wolff): na analizę *treści, formy i syntezę*. Zdajemy sobie sprawę, że te same wytyczne obowiązywać będą i w szkole powszechnej; różnica zachodzić będzie tylko w jakości ujęcia analizy treści, formy i syntezy.

Przez analizę treści na tym poziomie, zdaniem mojem, rozumieć należy:

1. dokładne opanowanie treści,
2. określenie stosunku autora do poszczególnych bohaterów i zagadnienia lub zagadnień, w utworze występujących,
3. odnajdywanie miejsc zwrotnych w rozwoju akcji,
4. wyszukiwanie najpiękniejszych urywków,
5. umiejętność poparcia swej odpowiedzi tekstem.

Analiza formy na tym poziomie zajmować winna miejsce jeszcze bardziej skromne. Będziemy musieli przedewszystkiem utrwalić i dokładnie przyswoić dzieciom pojęcia z lat poprzednich, a więc: opisu, opowiadania, dialogu. Uważam, że przy każdym opracowanym utworze należy zwrócić uwagę przedewszystkiem na treść, jeżeli zaś chodzi o analizę formy, to w klasie np. V-ej winniśmy dzieci jeszcze do niej jakby przygotowywać, przyswajać im różne nowe pojęcia z tego zakresu.

Jak to przygotowywanie winno się odbywać?

W każdym utworze pewne zjawiska, związane z jego formą, występują wyraźniej, inne mniej wyraźnie; przy jednym utworze ograniczyłbym się tylko do omówienia

jednego, tego, które występuje najczęściej i przez to najwyraźniej.

W ten sposób postępując, kolejno poznalibyśmy dzieci z pewnemi pojęciami, odnoszącemi się do formy, jak: określeniami, porównaniami, przenośniami, opisem, opowiadaniem, charakterystyką i różnemi rodzajami literackiemi: bajką, baśnią, balladą, nowelką, poematem poetyckim, rozprawą.

Trudno w tej kwestji ustalić szczegółowe wytyczne — jest rzeczą jednak pewną, że przy opracowaniu pierwszych utworów literackich i w klasach młodszych, analizy formy winno być jak najmniej, a i w kl. starszych zachować należy pod tym względem wielką ostrożność. Na tem stanowisku staje i program i zaleca, by „przy omawianiu lektury zarówno na stopniu niższym jak wyższym szczególną uwagę poświęcić uwydatnieniu składników treści" (Uwagi do programu — czytanie).

Dobrze jest, jeżeli możemy opracować kilka utworów jednego autora, mamy wówczas materjał do owej syntezy, do charakterystyki autora na podstawie jego twórczości. Opracowaliśmy np. w kl. VII nowelkę H. Sienkiewicza p. t. „Latarnik", dzieci przedtem w domu przeczytały „W pustyni i w puszczy" i „Krzyżaków", (wydanie dla młodzieży), możemy więc teraz jedną lekcję przeznaczyć na nieco bliższe poznanie się z autorem; z jednej strony dzieci wysuną napewno niektóre charakterystyczne cechy jego twórczości, z drugiej zaś nauczyciel poda klasie pewne wiadomości o życiu H. Sienkiewicza. Program również zaleca nam, by „w klasach VI i VII dawać krótkie wiadomości o wybitniejszych autorach i autorkach czytanych książek". (Uwagi do całości programu — czytanie).

Lekcje takie są niezmiernie pożyteczne, zmuszają bowiem dzieci do wnioskowania, do syntetycznego myśle-

nia, a jednocześnie są zebraniem materjału z poprzednich lekcyj, niekiedy nawet i z poprzednich lat. W następnej klasie, gdy dojdą inne utwory tego samego pisarza, lekcję taką możemy powtórzyć i obraz o danym autorze uzupełnić, rozszerzyć nowemi wiadomościami. Na zakończenie tych ogólnych rozważań jeszcze jedna uwaga: *zbyt drobiazgowa analiza jednego utworu, chęć wykorzystania go pod każdym względem, wydać może wręcz odmienne rezultaty* — może obrzydzić dzieciom czytanie i zniechęcić je do książki; unikać należy tej „siekaniny literackiej", która bynajmniej nie jest zdrowym pokarmem dla rozbudzenia zainteresowań w kierunku czytelnictwa.

Przestrzega nas przed tem również i program: „Należy jednak przytem unikać drobiazgowej analizy, która wywołuje nudę i osłabia zainteresowania młodzieży lekturą". (Tamże).

A w odniesieniu już specjalnie do dlas wyższych spotykamy w „Uwagach" taką wskazówkę;

„Przy rozpatrywaniu głównych składników utworu (tło, zdarzenia, postaci) na stopniu wyższym nie wyczerpiemy wszystkich przy lekturze jednego utworu, ale będziemy je omawiać wedle potrzeby przy lekturze różnych utworów.

Uwzględnimy więc przedewszystkiem składniki charakterystyczne dla danego utworu, ponadto zaś występujące w nim w taki sposób, że dziecko z łatwością zwróci na nie uwagę" (podkreślenia nasze).

A teraz, dla zilustrowania powyższych uwag, pozwolimy sobie przytoczyć sprawozdanie z opracowanej w kl. V-ej nowelki M. Konopnickiej p. t. „Dym".

Jednego dnia rozdałem dzieciom książeczki i poleciłem, by mi na następną godzinę języka polskiego przeczytały tę nowelkę. Następna lekcja odbyć się miała za dwa dni. Już drugiego dnia mogłem stwierdzić, że

wszystkie dzieci nowelkę tę przeczytały, mówiły, że im się bardzo podoba, tylko, że „bardzo krótkie to jest".

Pierwsza godzina lekcyjna. Czytamy w klasie. Czytają dzieci pewnemi urywkami logicznemi; w czasie czytania wyjaśniamy niezrozumiałe wyrazy i całe wyrażenia. Dzieci zwracają uwagę, że jest to wyjaśnione „u dołu"; dowodziłoby to, że czytały uważnie i starały się możliwie wszystko zrozumieć. Po przeczytaniu zaczyna się opowiadanie. Opowiadają dzieci pewnemi fragmentami logicznemi. Na zakończenie tej lekcji opowiadam jeszcze raz całość sam, dzieci słuchają b. uważnie, w klasie cisza, ma się wrażenie, jakby pierwszy raz o tem słyszały.

Po skończeniu:

— Jakie to ładne, proszę pana!

— Proszę pana, ja dopiero teraz zrozumiałem, kto to był zabity; to był jej syn, a ja myślałem, że kotłowy to był kto inny.

Druga godzina lekcyjna. Lekcję tę poświęcam na analizę treści i podkreślenie momentu nastrojowego. Klasa orjentuje się teraz już naogół dobrze, na poszczególne zagadnienia daje dosyć wyczerpujące odpowiedzi.

— Jak długo dzieje się to wszystko?

Dochodzimy wkrótce do wniosku, że właściwie można na to pytanie dać dwie odpowiedzi, że trzeba wyróżnić dwa momenty: do śmierci Marcysia i późniejszy. Pierwszy okres to może jakieś 6 miesięcy, drugi — parę lat.

— Gdzie to wszystko się dzieje?

Odpowiedź potwierdzamy tekstem: mamy fabryki, domy są piętrowe, dużo ludzi chodzi po ulicach, mieszka dużo robotników.

— Ile osób występuje w tym utworze?

(Chodziło mi w tem pytaniu o wyróżnienie postaci,

stojących na pierwszym planie, i tłumu, postaci drugoplanowych).

— Dlaczego autorka dała tej książeczce tytuł „Dym“?

Jest to zagadnienie już nieco trudniejsze.

— Bo z tego dymu żyli (prostujemy).

— Bo ten dym jest najważniejszy (co to znaczy?).

— Ten dym przypominał zawsze matce o tem, że syn jej żyje i pracuje, był dla niej b. drogi.

— Czy ten dym dla innych ludzi miał jakie znaczenie?

— Nie, tylko dla matki.

Zbieram odpowiedzi.

Taki dym, dym siwy albo ciemny z fabrycznego komina, co to nań i nikt uwagi może nie zwrócił nawet, był dla matki b. kochany, bo zawsze jej Marcysia przypominał, nawet już i po jego śmierci.

— Czy tylko matce dym przypominał Marcysia?

— Nie, dym z komina facjatki przypominał Marcysiowi jego matkę, krzątającą się koło komina.

— Dlaczego podoba wam się ten utwór?

Dłuższe milczenie.

— Bo o biednych ludziach jest napisany.

— Bo jest smutny.

— Bo ładnemi zdaniami jest napisany (odpowiedź zdolnej uczenicy).

Teraz polecam dzieciom, by wyszukały te urywki, które im się najbardziej podobały.

Prawie wszystkie dzieci wybierają opowiadanie Marcysia o swoim śnie.

Pytam, co mogłyby mi powiedzieć o całej książeczce. Odpowiedzi dzieci notuję w kolejności, w jakiej się zjawiały.

— Jest bardzo smutna.

— Nie, do połowy wesoła, od połowy smutna.

— Od snu Marcysia smutna, do snu trochę weselsza, ale też smutna.

Pytam, dlaczego uważają, że od snu jest smutniejsza treść.

— Bo już o śmierci mowa.

Zwracam uwagę, że i po śnie Marcyś był wesoły, śpiewał z kosem.

— Ale to już inna wesołość!

Na czem polega różnica?

— Marcyś już inaczej schodził, echo inaczej jakoś odbijało, jak on drzwi zamykał; gdy wchodził do fabryki, obejrzał się na okienko facjatki, a tego wpierw nie robił.

A teraz polecam, by dzieci książeczki swoje zamknęły i uważały. Zaczynam czytać od snu Marcysia. W czasie czytania głęboka cisza. Czytaniem swem chciałem podkreślić ów moment nastrojowy w nowelce, chciałem, by dzieci głębiej odczuły ten niepokój, jaki się wkradł do serca wdowy, ten smutek i to dziwne zachowanie się Marcysia i ten tragizm matki w chwili wybuchu fabrycznego i jej intuicyjne przeczucie katastrofy. Na mojem czytaniu lekcja ta skończyła się.

Trzecia godzina lekcyjna. Najpierw pytam dzieci, co mogą mi powiedzieć o Marcysiu; odpowiedzi dzieci notujemy na tablicy; następnie czytamy te tylko zdania i urywki całe, które odnoszą się do Marcysia. Czytamy i sprawdzamy, czy mamy to już na tablicy, czego nie mamy — dopisujemy. Zwracam uwagę, czy nie możnaby tego trochę inaczej zapisać, bo w tej chwili wszystko to jest ułożone chaotycznie, czy nie możnaby tej notatki jakoś uporządkować. Dochodzimy do tego, że niektóre cechy Marcysia są dostępne dla wzroku (że jest wysoki, ma jasne włosy), inne nie.

Zajęcie domowe: przepisać tę notatkę (nieuporządkowaną) z tablicy, a w domu uporządkować; ułożyć na podstawie tego opowiadanie o Marcysiu. W czasie lekcji dzieci wysunęły dwa pytania: 1) Co się stało z matką Marcysia i 2) Czy to jest „prawdziwe", o czem M. Konopnicka pisze?

Czwarta godzina lekcyjna. (Lekcja wiąże się ściśle z ćwiczeniami stylistycznemi). Na tej lekcji odczytujemy pracę dzieci i poprawiamy je wspólnie. Dzieci mieszały charakterystykę zewnętrzną. Zwracamy na to uwagę. W końcu lekcji mówią, że takie opowiadanie o człowieku, taki opis człowieka nazywać będziemy jego *charakterystyką* i charakterystyka może być zewnętrzna i wewnętrzna. W krótkiej dyskusji dochodzimy do wniosku, że charakterystykę zewnętrzną można podać już wtedy, gdy się kogoś zobaczy, gdy natomiast chcemy dać czyjąś charakterystykę wewnętrzną — musimy z nim dłużej przebywać, musimy go poznać.

Zadanie domowe: Charakterystyka matki Marcysia.

Zwracamy uwagę, by dzieci zabrały się do tej pracy w ten sam sposób, jak to robiliśmy w klasie (chodzi mi o metodę pracy).

A oto jedna z prac domowych dzieci.

Charakterystyka matki Marcysia.

„Matka Marcysia była stara, zgarbiona, miała siwe włosy. Na głowie nosiła biały czepek, do pasa zawiązywała różowy fartuch. Matka Marysia siadywała u okienka i patrzyła na ten dym z fabryki buchający. Gdy się napatrzyła, wstawała, rozpalała ogień na kominku i szykowała do południowego posiłku.

Matka Marysia była pracowita i kochała swojego chłopca".

Nie wszystkie utwory wyszczególnione w spisie lektu-

ry uzupełniającej należy opracowywać w całości na godzinach szkolnych, przeciwnie: „większość utworów z działu lektury uzupełniającej we wszystkich klasach przeznacza się na pracę domową, na lekcjach zaś czyta się jedynie fragmenty najbardziej typowe i wartościowe, oraz urywki wyjątkowo trudne czy też charakterystyczne pod względem treści lub stylu“ (Uwagi do całości programu — czytanie.)

O tem, które utwory opracowywać w klasie w całości, a które przeznaczać na pracę domową, a tylko pewne fragmenty przerabiać w klasie — zdecydować winien nauczyciel po dokładnem poznaniu lektury uzupełniającej, biorąc pod uwagę stopień trudności utworu, środowisko, momenty wychowawcze i zainteresowania klasy.

V. BIBLJOTEKA SZKOLNA.

Bibljoteka szkolna o tyle spełnia swoje zadanie, o ile dzieci czytają książki w całości, z pewną uwagą i ze zrozumieniem; znane bowiem jest zjawisko, że bardzo często dziecko czyta tylko dialogi, bądź też przeczyta początek i nie kończy, bo mu się książka nie podoba. Jakież z tego wnioski praktyczne wyciągnąć można?

1. Bibljoteka szkolna winna być podzielona na bibljoteki klasowe, tak, by w każdej klasie znalazły się książki, odpowiadające poziomowi danego zespołu dzieci; wówczas łatwiej jest wydawać książki, co czynić mogą same dzieci (samorząd klasowy). Niema wówczas tej możliwości, że dziecko może otrzymać dla siebie książkę niezrozumiałą, a w każdymbądź razie możliwość ta staje się o wiele mniej prawdopodobną. W praktyce wygląda to w ten sposób, że z głównej, jakby centralnej bibljoteki danej szkoły, co pewien czas, powiedzmy co dwa miesiące, wydziela się poszczególnym klasom odpowiednie

komplety książek, które po przeczytaniu wracają do bibljoteki ogólnej.

2. Należy wyjaśnić i umówić się z dziećmi, że trzeba starać się całą książkę zawsze przeczytać, że czasem zdaje nam się, że książka jest nieciekawa, ale szybko zmieniamy zdanie, jeżeli zmusimy się i czytamy dalej. Kryje się w tem może i głębszy sens: każdą zamierzoną pracę trzeba zawsze doprowadzić do końca.

3. Jeżeli chcemy, by uwaga, wypowiedziana w punkcie drugim, była należycie przez naszych młodych czytelników respektowana, musimy tak sprawę postawić, by jaknajczęściej kontrolować to, *co dzieci czytają i jak czytają*. Jest to podstawowy warunek, bez którego najbogatsza nawet bibljoteka nie spełni swej roli. Tylko wówczas, jeżeli dzieci będą wiedziały, że z książki, którą przeczytały, muszą zdać sprawozdanie, będą czytały uważniej, a dzięki temu i korzyści z czytania będą większe. Nie chcę przez to bynajmniej pomniejszać wartości zainteresowania: książka winna być przedewszystkiem interesująca dla dziecka, ale nawet gdy taką jest, a dziecko wie, że nikt z niem o niej nie pomówi, to czyta ją bez większego dla siebie pożytku.

A teraz słów parę na temat kontroli czytania. Można to robić rozmaicie.

Co pewien czas, np. co tydzień, pytamy dzieci, jakie książki czytały w ostatnim tygodniu; polecamy komuś opowiedzieć treść całej książki; bądź też pewnych rozdziałów tylko; lepiej jest, jeżeli dzieci nie opowiadają całej książki, a tylko te rozdziały, które im się najbardziej podobały; dzieci wówczas czytają książkę z pewnem nastawieniem, czegoś w niej szukają. Zamiast opowiadać, mogą dzieci czytać ów najpiękniejszy urywek wobec całej klasy; ma to duże znaczenie dla rozwoju techniki czy-

tania; dzieci starają się odczytać dany tekst jak najlepiej, przygotowują się do tego czytania napewno w domu.

Ten sposób ma jeszcze i to znaczenie, że jest jednym z przyczynków do charakterystyki poszczególnych dzieci, ich zainteresowań: z tej samej książki dwoje dzieci może wybrać różne urywki, jako najbardziej interesujące i najpiękniejsze dla siebie.

Są to znane i najbardziej rozpowszechnione sposoby kontrolowania lektury domowej dziecka. Obok powyższych sposobów, stosujemy jeszcze i inne, równoległe do pierwszych. Wprowadziliśmy tak zwane zeszyty do lektury. Umówiliśmy się na początku roku szkolnego, żeby starsze klasy kupiły sobie zeszyty bez linij, podwójnej grubości (32 kartki) i by z każdej czytanej książki zostawić w zeszycie tym jakiś ślad. Jaki? Zapisać przedewszystkiem tytuł książki, jej autora, datę, kiedy się książkę rozpoczęło czytać.

Czytając, mają dzieci zwracać uwagę na te rozdziały czy urywki, które im się najbardziej podobają, wybrać z pośród nich urywek najpiękniejszy, obmyśleć do niego ilustrację, a pod ilustracją przepisać ten wybrany, odpowiadający rysunkowi, tekst; można ilustracji nie robić, jednak ten urywek, który się dziecku najbardziej podobał, przepisać trzeba. Ilustracje do wybranych przez siebie urywków robią tylko te dzieci, które lubią rysować. Ilustracja nie jest jednak obowiązkowa, a nie jest dlatego, że wówczas dzieci idą po linji najmniejszego oporu: skoro ilustracja musi być, to przerysowują jakikolwiek obrazek z książki, niezawsze odpowiadający temu, co dziecku z danej książki się podobało. A ponieważ owe zeszyty do lektury można wykorzystać również jako jeden z przyczynków do charakterystyki dziecka, trzeba wobec tego tak postępować, by ono nie miało okazji do przedstawienia siebie innem, niż jest w rzeczy-

wistości. Dlatego też, jeżeli chce i lubi rysować, ilustrację może zrobić, jeżeli nie — przepisze tylko ten urywek, który wzbudził w niem jakieś głębsze przeżycia. Przynajmniej raz na dwa tygodnie należy obejrzeć owe zeszyty i znaleźć chwilę czasu, by przynajmniej z niektóremi dziećmi na tematy, związane z ostatnio czytanemi książkami porozmawiać. Jak organizować takie rozmowy — konferencje? Zebraliśmy zeszyty, przejrzeliśmy je i wybraliśmy niektóre, z ich właścicielami chcemy porozmawiać; na lekcji polecamy danemu dziecku wymienić tytuły i autorów ostatnio czytanych książek; początkowo spotykamy się z tem, że dzieci tytuły książek jako tako pamiętają, źle jest natomiast zupełnie z autorami. Trzeba więc dzieci przyzwyczajać do zapamiętywania nazwisk, twórców naszej literatury. Dobrze jest, jeżeli możemy zebrać trochę danych biograficznych o autorach książek, będących w naszej bibljotece i co pewien czas jakby przedstawić pisarza klasie w formie krótkiej notatki o jego życiu. To zbliża autora do dzieci i ułatwia zapamiętanie jego nazwiska. Jeżeli w bibljotece mamy książki trudniejsze, a zależy nam, by one były przez dzieci czytane i rozumiane, należy klasę przygotować przedtem drogą odpowiedniej pogadanki, naświetlającej tło utworu, czy też jego myśl przewodnią.

Pogadanki takie, jak mogliśmy niejednokrotnie stwierdzić, są b. pożyteczne, a książka w ten sposób omówiona, jakby zareklamowana, cieszy się dużą poczytnością. Jestem zdecydowanym przeciwnikiem wprowadzania na teren szkoły powszechnej takich zeszytów do lektury, w których dzieci streszczają treść czytanych książek. Robią to oczywiście nieudolnie, bo streszczenie nie jest wcale takie łatwe, jak to się wydaje, pracy tej towarzyszą całe bataljony błędów ortograficznych. I cóż z tego za pożytek? A nauczycielowi przybywa b. „miła“ praca: czy-

tania i poprawiania, mało stronic, czasem całych zeszytów! Jeszcze słów parę poświęcić należy *katalogom*. Każda klasa winna je sobie sama napisać; w klasach starszych może to być zwyczajny zeszyt, w klasach młodszych winien być wprowadzony katalog kartkowy i rozwieszony na ścianie, by każde dziecko miało okazję do wprawiania się w czytaniu. Chodzi o to, by stworzyć dzieciom jeszcze jedną okazję więcej do czytania, mającego dla dzieci określony cel.

Na marginesie organizacji bibljoteki szkolnej należałoby jeszcze nadmienić i o tem, iż bardzo jest dobrze, jeżeli zaraz na początku roku szkolnego opracujemy spis tych książek, które wszystkie dzieci w ciągu roku w danej klasie mają przeczytać; byłaby to *lektura obowiązkowa*, pewne minimum do przeczytania w danej klasie. Spis tej lektury obowiązkowej powinien wisieć stale w klasie; z chwilą, gdy uczeń dany utwór przeczyta, odpowiednim znaczkiem odnotowuje to sobie na owym spisie. Pozwolimy sobie zilustrować to odpowiednim rysunkiem.

L. p.	Spis uczniów	Tytuł / Autor	W pustyni i w puszczy / H. Sienkiewicz	Bartek Zwycięzca / „	Nasza szkapa / Marja Konopnicka		
1.	Adamiec Kazimierz		●		●		
2.	Bakuła Jan			■	■		

Trzeba też powiedzieć, gdy się mówi o bibljotece, o tem, jak należy zorganizować na terenie szkoły i poszczególnych klas propagandę na rzecz czytelnictwa. Konkretne przykłady tej akcji, podane przez nas, nie wyczerpują prawdopodobnie wszystkich możliwości w tym kierunku, mają one natomiast na celu pobudzić do zainteresowania się tą kwestją, od propagandy bowiem zależy wiele w każdej dziedzinie, a propaganda na rzecz czytelnictwa w szkole nabiera specjalnego znaczenia jako problem, skutkami swemi sięgający daleko poza szkołę.

Cóż nauczyciel, prowadzący na terenie szkoły czy klasy bibljotekę, może w tej dziedzinie zrobić i jak to ma robić?

Jeżeli chcemy, żeby książka była miłą dla czytelnika, musimy postarać się przedewszystkiem o jej *wygląd estetyczny*. Od tego należałoby zaczynać propagandę na rzecz czytelnictwa. Książki zniszczone, brudne, obdarte niechętnie są brane do czytania i to zarówno przez dzieci, jak i przez starszych.

Książka nowa, czy też tylko oprawiona, choćby o mniejszej wartości, jakże wielu ma czytelników!

Należy postawić sobie w szkole jako zasadę, by książek nieoprawionych dzieciom nie wydawać. Wszystkie książki należy równo obłożyć w papier jednego koloru, nie należy pozwalać dzieciom pracy tej wykonywać w domu, ani też okładać książek w papier gazetowy, bo bibljoteka nasza będzie wyglądała brzydko; na godzinach zajęć praktycznych pracę tę dzieci wykonają z przyjemnością i pożytkiem dla siebie. Raz na dwa — trzy miesiące papier trzeba będzie zmienić; jeżeliby szkoła mogła sobie pozwolić na okładanie książek w karton, możnaby wówczas przy każdorazowej zmianie wziąć karton innego ko-

loru, a wówczas, co pewien czas, szata zewnętrzna bibljoteki zmieniłaby się, byłoby coś nowego dla oka.

Należy też wyjaśnić dzieciom, jak trzeba się z książką obchodzić, by jak najdłuższy czas mogła czytelnikom służyć (nie ślinić palców, umyć ręce przed czytaniem, nie zaginać rogów kartek, nie pisać w książce z bibljoteki i tp.); przyzwyczajać do tego należy dzieci już od pierwszych lat.

Dobrym też środkiem dla propagandy czytelnictwa jest *wystawa książek;* wystawa ta może być potraktowana b. rozmaicie.

a) Na początku roku szkolnego układamy na półkach, wzdłuż ściany, wszystkie książki przeznaczone w tej klasie do czytania na pewien okres czasu, by dzieci mogły je wszystkie zobaczyć, niektóre przejrzeć, a napewno już wówczas zapiszą sobie różne numery do przeczytania jakże to przecież często i człowiek dorosły, przyglądając się wystawie księgarskiej, postanawia sobie to i tamto przeczytać; wystawy te zresztą to też nic innego, jak propaganda książki. Wystawa taka powinna trwać 2 — 3 dni.

b) Można też urządzić w klasie taki „stół wystawowy" na dłuższy okres czasu, a wówczas co parę dni należałoby „wystawę" zmieniać i odrazu nie dawać wszystkich książek.

c) Można też ustawić wzdłuż ściany, na półce kilka czy kilkanaście książek otwartych na stronicach z ciekawemi ilustracjami, czy też urywkami tylko; owa ilustracja ciekawa i ładna miałaby na celu zachęcić dziecko do przeczytania całości.

Wspominaliśmy już o zeszytach do lektury; jeżeli zeszyty zastąpiliśmy kartkami brystolowemi, a więc jeżeliby dzieci robiły ilustracje do najciekawszych dla siebie urywków nie w zeszytach, a na owych kartkach, to

wówczas moglibyśmy doskonale wykorzystać je, jako materjał propagandowy. Kartki te, dając im odpowiednie tło z kartonu, moglibyśmy wywieszać na najbardziej widocznem miejscu jako reklamę dla tych książek, z których ilustracje owe są zrobione.

Niezależnie od tego możemy polecić dzieciom klas starszych, by pewne ilustracje z książek wprost przerysowywały, a materjały tą drogą wyzyskane możemy wywieszać w klasach czy na korytarzu szkolnym; pod każdą taką ilustracją winien być przepisany odpowiedni urywek z książki, nad ilustracją zaś nauczyciel już powinien umieścić krótki napis, zachęcający do przeczytania tej książki, np.

„Jeżeli chcesz dowiedzieć się, jak sobie radzili Staś i Nell, gdy zostali sami w pustyni, przeczytaj całą książkę H. Sienkiewicza p. t. „W pustyni i w puszczy". Książka ta ma numer....".

Możemy też wprost przepisać tylko jakiś dłuższy, a ciekawy urywek z książki, tekst ten umieścić na widocznem miejscu w klasie czy na korytarzu; należy przytem pamiętać, by w najciekawszym momencie skończyć w ten sposób zachęcić dzieci do przeczytania całej książki; odpowiedni napis nauczyciela, np.

„Chcesz się dowiedzieć co się stało ze Stefanem, przeczytaj książkę M. Dąbrowskiej p. t. „Przyjaźń".

Tytuł książki i nazwisko autora należy podkreślić.

Wspomnieliśmy już parokrotnie, że nauczyciel winien tak sobie zorganizować pracę, by mieć raz w miesiącu chwilę czasu na czytanie; czytanie przez nauczyciela może mieć, między innemi, na celu propagandę na rzecz czytelnictwa: oto czytamy jakąś książkę i w momencie najciekawszym przerywamy i mówimy, że kto chce się dowiedzieć, czem się ta historja skończyła, powinien przeczytać tę książkę. Nie znaczy to: by do każdej książki czyta-

nej przez nauczyciela uwagi te miały zastosowanie, ale od czasu do czasu możemy postąpić i tak.

Dużą zachętą do czytania mogą być również *konkursy literackie*. Wypisujemy np. z książki, cieszącej się dużą poczytnością jakiś urywek, umieszczamy go na widocznem miejscu w klasie lub na korytarzu i od siebie dajemy odpowiedni napis: „Czy wiecie, z jakiej to książki? Kto wie, niech napisze i odpowiedź wrzuci do naszej skrzynki pocztowej. Termin zgłaszania odpowiedzi kończy się 10 października b. r.“. Konkursy takie pobudzają dzieci do czytania uważnego, przyzwyczajają je do zwracania uwagi na tytuł książki i jej autora.

Należy też starać się o *wytworzenie łączności między czytelnictwem dzieci a opracowywanym w klasie materjałem naukowym*. Mamy np. w kl. V-ej z historji lekcję o Zygmuncie Auguście; kiedy już temat opracowaliśmy, podajemy dzieciom spis tych książek z bibljoteki szkolnej, które z tematem opracowywanym mają coś wspólnego. Można też przed lekcją na pewien czas (na 2 tyg. np.), podać dzieciom pewną lekturę do przeczytania, wówczas na lekcji zbierzemy wiadomości, uzyskane tą drogą, a rola nauczyciela ograniczy się wówczas do uzupełnienia tylko tych wiadomości i ich uporządkowania.

Ta łączność między lekturą a przerabianym w szkole materjałem naukowym, winna być zachowana w granicach możliwości między wszystkiemi przedmiotami, z któremi lekturę szkolną połączyć można. Ma to duże znaczenie: z jednej strony jest to propaganda na rzecz czytelnictwa w szkole, z drugiej zaś jest pewnem dopełnieniem nauczania szkolnego. Takie ustosunkowanie się do bibljoteki szkolnej wymaga ścisłego współdziałania między sobą całego grona nauczycielskiego; każdy nauczyciel powinien wiedzieć, jakie są książki w bibljotece, które może wykorzystać przy swoich przedmiotach.

Raz na kwartał można sporządzić *wykresy przeczytanych książek, przez poszczególnych uczniów w danym okresie czasu.*

Wykres taki pozwoli poszczególnym uczniom porównać stan swego czytelnictwa ze stanem innych uczniów, co może w pewnych wypadkach być również podnietą do czytania. Należy silnie podkreślić, że nietyle ilość przeczytanych książek posiada wartość, ile jakość czytania. Trzeba więc przy wprowadzaniu tych wykresów postępować b. umiejętnie, by nie wytworzyć wśród dzieci kultu tylko dla ilości, bo to może być b. szkodliwe dla jakości czytania. Trzeba poprostu oznaczyć normy minimalne i maksymalne i tylko w granicach tych norm wykresy owe mogą być pożyteczne. Wydaje nam się, że np. w klasie V-ej liczba przeczytanych książek w ciągu jednego miesiąca wahać się może od 2 do 4; zależy to oczywiście od wielkości książki; ale jeżeli weźmiemy pod uwagę cały rok szkolny, to normy te wydają nam się uzasadnionemi. Takie przynajmniej my mamy w tej dziedzinie obserwacje ze strony praktyki.

W końcu roku szkolnego należy przygotować wykres w odniesieniu do czytelnictwa w danej klasie za cały rok ubiegły.

Dobrze też wpływa na zainteresowanie się dzieci daną książką krótka choćby *informacja o jej autorze;* informacja ta, w zależności od klasy, może być utrzymana na różnym poziomie, ale nawet już w klasie II-ej można ją dzieciom podać. Żyje autor czy już nie żyje, gdzie mieszka, czem się zajmuje, gdzie chodził do szkoły jak był mały i t. p., — oto szereg pytań, na które dzieci często dopominają się samorzutnie wyjaśnień. Niestety, b. często nauczyciel, z braku odpowiednich źródeł, nie może dzieciom odpowiedzieć. Dobrze byłoby poprostu na pierwszej stronicy każdej książki wydrukować krótką biografję jej

autora, a biografję tę dobrze byłoby uzupełnić fotografją twórcy książki.

Jeżeli chcemy, by jakąś książkę jak najwięcej dzieci przeczytało, możemy reklamować ją w *postaci pewnych komunikatów:*

„Czy wiecie, że w roku zeszłym książkę Amicisa p. t. „Serce" czytało aż 30-ro dzieci?" A od dzieci, które już książkę daną przeczytały, możemy zebrać odpowiedzi na takie pytanie: „Dlaczego podobała mi się książka pt. „Bankructwo małego Dżeka"? Odpowiedzi te możemy później opracować *w postaci ogłoszenia,* — które wywieszamy na widocznem miejscu. Książka Korczaka p. t. „Bankructwo małego Dżeka" podobała mi się bo:

1. ....

2. ....

3. ....

i t. d.

VI. GAZETKA SZKOLNA.

Nie będę pisał o tej gazetce szkolnej, do której dzieci piszą artykuły, nauczyciel je poprawia, oddaje następnie całość numeru do drukarni, czy też odbija na szapirografie, milografie, czy innym jakim „grafie", zastępującym drukarnię. Ten rodzaj gazetki szkolnej budził we mnie zawsze i budzi obecnie szereg zastrzeżeń; pobieżne nawet obserwacje, poczynione zbliska, wskazują, że zarówno większość tematów, jak i ich opracowań wcale nie od dzieci pochodzi, bo jeżeli nawet podsunięty temat dziecko opracuje, to tyle w elaboracie tym nauczyciel musi poprawić, że niewiadomo, kto pod takim artykułem winien się podpisać: uczeń, czy nauczyciel; gazetka szkolna, tak pomyślana, nie jest odbiciem jakichś dążeń, ideałów, bo

na nie w okresie szkoły powszechnej jeszcze dzieci nie stać; miałyby może tutaj coś do powiedzenia klasy VI VII, ale przecież gazetka ma być i dla innych klas; nauczyciel i tak ma masę roboty z poprawianiem zeszytów, obarczać go więc jeszcze i poprawianiem artykułów, bardzo często tak napisanych, że trzeba niemal całość zmienić, nie uważam za konieczne i wskazane.

O ile na terenie szkoły średniej, ze względu głównie na okres ideowych wzlotów, pragnień, tęsknot, jakie w tym wieku młodzież przeżywa, gazetka szkolna ma wielkie znaczenie, to na terenie szkoły powszechnej, tak pomyślana gazetka szkolna, poza pewnemi walorami stylistycznemi, innych dla mnie nie przedstawia, ze względów już wyżej wymienionych. Chcę natomiast podzielić się pewnemi obserwacjami również w dziedzinie gazetki szkolnej, ale zupełnie inaczej pomyślanej, gazetki, którą równie dobrze można wprowadzić w szkole powszechnej stopnia pierwszego, jak drugiego i trzeciego. Zakładam zgóry i wyraźnie, że punkt ciężkości pracy spada również na nauczyciela, tylko, że praca jego w tym wypadku jest o wiele przyjemniejsza, łatwiejsza, a z drugiej strony b. pożyteczna, praca, która ściśle się wiąże z czytelnictwem na terenie szkoły, choć nie jest pozbawiona i innych wartości dydaktycznych i wychowawczych. Przejdę w tej chwili do konkretnych przykładów z praktyki szkolnej, bo te najlepiej uwypuklą myśl przewodnią tej pracy.

Wrzesień 1932 r. był dla całego naszego kraju miesiącem, trzymającym w ciągłym napięciu nerwy: to zwycięskie loty por. Żwirki i inż. Wigury, zakończone tak tragicznie na Śląsku Cieszyńskim. Przy czytaniu prasy, najciekawsze wyjątki, opisujące owe bohaterskie zmagania się w przestworzach naszych rodaków, wycinałem i, opatrzywszy je odpowiedniem, jak najkrótszem omówieniem, wywieszałem na korytarzu: omówienie owo

miało na celu zwrócić uwagę na wycinki i zmusić do ich odczytywania. I oto jeden dział owej gazetki szkolnej: *aktualności chwili bieżącej*. Zawsze znajdziemy w prasie takie wiadomości, które, za pośrednictwem naszej gazetki, podać możemy do wiadomości naszych młodych czytelników. Ale to nie jedyny dział. Rok rocznie organizujemy w szkołach naszych uroczystości o charakterze państwowym; zbliża się np. dzień 11-go listopada; na parę dni przed tem wywieszamy na korytarzu, bądź też w sali rekreacyjnej, bądź też poprostu w klasie odpowiednie ilustracje, wycinki z gazet, pocztówki, odpowiednie wiersze, zaopatrzone zawsze pewnem omówieniem ze strony nauczyciela. Ten dział naszej gazetki szkolnej nie jest codziennym i dlatego też trzeba go jakoś mocniej podkreślić, choćby przez umieszczenie na honorowem miejscu, może na jakimś kolorowym kartonie; chodziłoby o to, by i strona zewnętrzna, by już samo tło zwracało uwagę na inny, uroczystszy, poważniejszy charakter tego działu, drugiego w naszej gazetce szkolnej; byłby to więc *dział okolicznościowy*. Dobór materjału do tego działu zależy w dużym stopniu i od terenu, na którym pracujemy; inny on będzie np. w Warszawie, czy Poznaniu, a inny we Lwowie, Łucku czy Równem. W ubiegłym roku szkolnym cały świat kulturalny w mniejszym lub większym stopnia zajmował się Waszyngtonem i Edisonem: wielkim mężem stanu i wielkim uczonym; w naszej gazetce szkolnej odpowiednie wycinki z prasy, poświęcone owym postaciom, znaleźć się powinny. W każdym miesiącu, w każdym tygodniu niemal odpowiednie materjały dla tego działu napewno znajdziemy.

W gazetce szkolnej tak pomyślanej, winny być uwzględnione jeszcze i dwa inne działy: *naukowy i humorystyczny*.

Zdarza się też, choć już znacznie rzadziej, trafić i na

humor w prasie, humor podany słowem, bądź też ilustracją. Skąd czerpać materjały? Z bieżącej prasy codziennej, starych tygodników, starych albumów, pocztówek, starych nieoprawionych „Płomyków" i „Płomyczków", nieużywanych już dziś książek i podręczników. Jeżeli w szkole pracuje kilka osób, zadanie jest jeszcze łatwiejsze, bo pracą można się podzielić, a wówczas i materjału do gazetki będzie znacznie więcej. Chcę tylko podkreślić, że redaktorem, a więc tym, który będzie segregował cały materjał i podawał go do wiadomości dzieciom, musi być jeden z nauczycieli. Do pracy tej dobrze jest wciągnąć i dzieci; można zachęcić je, by przynosiły do szkoły odpowiednie materjały i oddawały nauczycielowi. Zawsze w szkole znajdziemy kilkoro dzieci, których rodzice, jeżeli nawet w tej chwili nie mają, to może w przeszłości swej mieli do czynienia ze słowem drukowanem. Gazetkę tak pomyślaną, trzeba zmieniać przynajmniej raz na tydzień. Zależy to w wielu wypadkach od stopnia organizacyjnego szkoły, ale tydzień jest przeciętnym okresem czasu, w ciągu którego wszystkie dzieci z treścią gazetki poznać się mogą. W czterech punktach zasadniczych streszcza się wartość tej pracy: 1) dzieci mają okazję do czytania z jeszcze jednego źródła, 2) dowiadują się o wielu ciekawych rzeczach (książka do czytania tego im nie da), 3) przyzwyczajamy dzieci już od wczesnych lat do interesowania się chwilą bieżącą, ważnemi zdarzeniami z Polski i ze świata; ma to duże znaczenie ze względu na to, że przyzwyczaja dziecko do gazety, do pisma (odbić się to może w przyszłości na czytelnictwie gazet), 4) wiem, że dzieci i w domu dzielą wiadomościami zdobytemi tą drogą, a dzięki temu i większość rodziców coś z naszej gazetki skorzysta.

Dzięki tak zorganizowanej gazetce szkolnej zmienia się nieco i charakter samych pauz; oto obserwować mo-

żemy grupki dzieci, zebranę przy ścianie, na której rozwieszona jest nasza gazetka, dzieci te czytają; czas wolny przed lekcjami i po lekcjach często również poświęcają czytaniu.

Największy walor tej pracy tkwi więc w tem, że dzieci mają jeszcze jedną okazję do czytania. Materjał ten jest dla nich wciąż inny, aktualny, a przez to i wzbudzający zainteresowanie. Jeszcze na jeden moment chcę zwrócić uwagę: oto tutaj, jak i w każdej innej pracy, potrzebna jest również kontrola. Trzeba co pewien okres znaleźć chwilę czasu, by rzucić parę pytań w poszczególnych klasach, mających na celu sprawdzić, czy dzieci czytają i jak czytają tę gazetkę. To dobrze robi dzieciom bardziej opieszałym. Można też co pewien czas dawać wypracowania klasowe, oparte na owej gazetce; wypracowania takie będą również momentem kontroli, a jednocześnie wprowadzimy pewne urozmaicenia w doborze tematów do ćwiczeń stylistycznych. Gazetkę szkolną tak pomyślaną można wykorzystać w nauczaniu różnych przedmiotów, może ona być niekiedy punktem wyjścia w lekcji, może też być zakończeniem pewnej pracy. Odnosi się to przedewszystkiem do działu naukowego. Najwięcej ma ona jednak wartości dla celów językowych, dla czytelnictwa w szkole i dlatego też punkt ciężkości całej pracy organizacyjnej „redakcyjnej" spada na nauczyciela języka ojczystego.

Gazetka klasowa.

Jak już sama nazwa wskazuje, gazetka ta związana jest ściśle z klasą; o ile gazetka szkolna treścią swoją zainteresować miała całą szkołę, to gazetka klasowa, redagowana wyłącznie pod kątem zainteresowań danej klasy, winna być ściśle związana z nauczaniem języka ojczystego, a *pory roku i środo-*

wisko winny być jej kręgosłupem, jej myślą przewodnią. Odpowiednie wierszyki, opowiadania, obrazki, łamigłówki, historyjki w obrazkach — oto treść gazetki klasowej.

Skąd czerpać materjały? Ja czerpię je ze starych zniszczonych „Płomyków“ i „Płomyczków“, starych i dziś już nieużywanych książek do czytania. Jeżeli nie można wyciąć kartki, starsze klasy przepisują mi potrzebny tekst; wycięte urywki, bądź też przepisane, umieszczam na jednej ze ścian, najlepiej oświetlonej, zaopatrując je również pewnem omówieniem, często bardzo streszczającem się w jednem zdaniu wykrzyknikowem lub pytającem. Cel: *Niechaj dzieci jak najwięcej czytają*. To cel główny, ale bynajmniej nie jedyny. Odpowiednie obrazki i wiersze rozwijają dzieci pod względem estetycznym; łamigłówki, historyjki w obrazkach — kształcą je pod względem logicznym; opowiadania rozwijają styl dziecka.

Gazetkę klasową stale uzupełniam, nie zdejmuję materjału raz rozwieszonego, aż w końcu roku szkolnego, dzięki temu mam w klasie wszystkie cztery pory roku, a na ich tle, jakby na osnowie, materjał cały zgrupowany; w czasie różnych lekcyj z działu języka ojczystego wciąż odwołujemy się do tych materjałów, porównywamy je z sobą przy okazji, np. przy różnych wyjaśnieniach materjału czytaniowego z książki i t. d. Dlatego też, jeżeli brak miejsca stoi na przeszkodzie i starsze materjały zdejmować musimy, to czynimy to przynajmniej w jak największych odstępach czasu.

Uwagi, które wypowiedziałem, przy gazetce szkolnej na temat: czy dzieci czytają i jak czytają gazetkę, odnoszą się również w całej rozciągłości i do gazetki klasowej. Gazetka klasowa winna być zorganizowana przedewszystkiem w klasach najmłodszych szkoły powszechnej, a więc w II-em półroczu można ją wprowadzić nawet w kl. I-ej.

Odrębny dział gazetki klasowej stanowić powinny *zagadki*. Każdy numer „Płomyczka" przynosi nam ich kilka. W ciągu więc roku, czy nawet tylko kilku miesięcy, mamy już sporo tego materjału. Chodzi teraz o to, jak go wykorzystać dla ćwiczenia w czytaniu. Dzieci starszych klas (IV, V) co pewien czas (np. raz w miesiącu), przepisują na kartkach białego papieru, wielkości kartki zeszytowej, szereg zagadek (8—12); zagadki na wszystkich kartkach powtarzają się te same, a kartek powinno być tyle, ile jest dzieci w tej klasie, dla której się ten materjał przygotowuje. Kartki z zagadkami przynosimy np. do kl. III-ej i wyjaśniamy, o co chodzi: mają dzieci uważnie każdą zagadkę przeczytać i odgadnąć ją. Kto pierwszy wszystkie rozwiąże, ten wygrywa; możemy określić np., że pierwsza dziesiątka dzieci, która najpierw zadanie wykona—wygrywa, a nie pierwsze dziecko. Pod względem wychowawczym raczej ostatnia organizacja pracy ma więcej walorów. Dzieci ćwiczeń tego rodzaju nie traktują jako lekcyj czytania; one rozwiązują zagadki, ale rozwiązując je, muszą każdą, być może, po kilka razy nawet czytać, a o to nam przecież chodzi, by jak najwięcej czytały.

Należy też podkreślić, że ćwiczenie takie jest czytaniem rozumnem, jeżeli je tak można nazwać, pobudzającem do myślenia, zastanawiania się, stawiania i odrzucania pewnych hipotez, jest *czytaniem poszukującem*. Zbyt często stosować go nie możemy, ale przynajmniej raz w miesiącu *„godzina zagadek"* winna mieć miejsce.

Owe kartki z zagadkami możemy wykorzystać jeszcze i w inny sposób: wywieszamy je w klasie na ścianie, jako jeden z działów gazetki klasowej. Każda zagadka ma swój numer. W klasie zawieszamy małą skrzyneczkę pocztową i umawiamy się z dziećmi, że w ciągu dwóch dni mają się postarać, by jak najwięcej zagadek każde mogło rozwiązać, a odpowiedzi podpisane należy wrzucać

do tej skrzynki. Kiedy już wyznaczony przez nas termin minął, nadesłane przez dzieci rozwiązania omawiamy i ustalamy odpowiedzi poprawne.

Autorzy „Czytanki“ I, przeznaczonej dla klasy II szkoły powszechnej: *B. Kubski, M. Kotarbiński i E. Zarembina*, kilka czytanek poświęcają również gazetce klasowej. Czytanki te należy traktować z podwójnego stanowiska: z jednej strony są one pewnym materjałem czytaniowym, z drugiej zaś mają pobudzić i dzieci i nauczyciela do zorganizowania na terenie własnej klasy takiej gazetki.

VII. JAK WYKORZYSTAĆ „PŁOMYK“ i „PŁOMYCZEK“ DLA PODNIESIENIA POZIOMU CZYTELNICTWA W SZKOLE POWSZECHNEJ?

Odrazu zaznaczam, że nie wykorzystuję tych pism w szkole jako materjału czytaniowego, mającego zastąpić książkę do czytania; gdyby ktoś chciał pisma te w tej płaszczyźnie wykorzystać i szukał pewnych rad, odsyłam go do artykułu St. Dobranieckiego (Praca Szkolna, r. 1929, str. 81—82). „Płomyk“ i „Płomyczek“ czytamy sobie niezależnie od książki.

Raz w tygodniu trzeba znaleźć chwilę czasu na omówienie ostatnio nadesłanego numeru. Na czemże ma polegać takie omówienie? Weźmy jakiś konkretny przykład. Nadszedł „Płomyczek“ z dnia 18 stycznia b. r. Omówienie brzmi mniej więcej tak: „Przywędrował dziś do nas miły gość z Warszawy. Domyślacie się pewno, o kim myślę. Jest w tym „Płomyczku“ wydrukowana prośba wróbelka. Biedna ptaszyna ma do dzieci jakąś ważną sprawę. Kto ciekawy, będzie mógł sobie to wszystko przeczytać, a jak przeczyta, to niechaj sobie o tej prośbie trochę pomyśli, a później jeszcze wszyscy o tem porozmawiamy. Jest też taki wierszyk o pierogach, są nawet nuty,

napisane do tego wierszyka, można go więc nauczyć się i śpiewać. Porozmawiajcie z panem Y (nauczycielem śpiewu), to napewno was nauczy, a wierszyk jest bardzo ładny i ogromnie śmieszny. Dowiecie się też z tego „Płomyczka“ o dalszych losach Janka („Przygoda Janka“). Są jeszcze i wierszyki i czytanki, jest też nowa zabawa i zaraz jej się nauczymy“. Czytamy cały tekst i zaczynamy zabawę. Omówienie takie ma na celu zachęcić dzieci do czytania i zwrócić uwagę ich na najważniejsze momenty; zatrzymujemy się jeszcze chwilę nad okładką, która jest zawsze barwna, a pod względem estetycznym zawsze na poziomie. Odcinki powieściowe powinien czytać również nauczyciel dla całej klasy. Raz w tygodniu mamy taką godzinę, na której omawiamy różne kwestje, wynikłe z tego czytania (w tym wypadku np. jak pomóc wróbelkom); 30 minut czytamy, 15 rozmawiamy. Ponieważ szkoła już kilka lat prenumeruje pismo, w czasie czytania każde dziecko może więc otrzymać jeden numer, okoliczność, że może być zeszłoroczny, nie zmniejsza bynajmniej zainteresowania.

Ale są jeszcze i inne okazje do czytania. Oto np. dzieci przepisują jakiś tekst z książki, czy z tablicy, czy też wykonywują inną jakąś pracę i, jak to w szkole zawsze bywa, część dzieci kończy wcześniej; umówiliśmy się więc raz na cały rok, że jeżeli ktoś skończy pracę, może wziąć sobie „Płomyczek“ i czytać; czytamy je więc prawie każdego dnia. Od czasu do czasu daję też dzieciom „Płomyczek“ do domu. Jeżeli w szkole jest zorganizowaną Świetlica w godzinach popołudniowych, „Płomyk“ i „Płomyczek“ są bardzo mile widzianymi gośćmi obok innych pism (choć ich prawie niema), książek i gier. Na zakończenie jeszcze jedna uwaga natury ogólnej: chcąc by „Płomyczek“ czy „Płomyk“ były bardziej bliskie klasie, trzeba koniecznie nawiązać korespondencję

z Redakcjami, powiedzieć coś kiedyś o tych ludziach, którzy tam pracują, a przy okazji podnieść również i rolę organizacji, dzięki której obydwa te czasopisma wychodzić mogą (Z. N. P.).

Na wykorzystanie pism, jako na jedno ze źródeł, z którego należy czerpać materjał do czytania, zwraca również uwagę i program.

„Obok wypisów zaleca program korzystanie z pisemek dla dzieci i młodzieży. Będą to albo pisemka prenumerowane przez klasę, albo roczniki z lat ubiegłych. Nie jest przytem konieczne, by wszystkie dzieci w klasie równocześnie czytały jedno i to samo (jest to możliwe tylko wówczas, gdy cała, względnie połowa klasy prenumeruje jedno i to samo pisemko). Czytanie odbywa się indywidualnie, poza lekcjami, każde dziecko czyta inny numer pisemka, a następnie zdaje sprawę z tego, co przeczytało. Tam, gdzie na to pozwalają warunki (bliskość mieszkań dzieci) można tworzyć grupy dla czytania poszczególnych zeszytów pisma“ (Uwagi do programu — czytanie).

Zaleca więc nam program dwie drogi: czytanie w klasie, jeżeli mamy większą ilość egzemplarzy tego samego pisma i indywidualne czytanie w domu. O tem, jak zachęcić do czytania i jak zorganizować czytanie pisemek w szkole — już mówiliśmy. Do pism, czytanych przez dzieci w domu, winien się nauczyciel tak ustosunkować, jak i do każdej książki z bibljoteki.

VIII. JAK WYKORZYSTAĆ PRACE PIŚMIENNE DZIECI DLA CELÓW ZWIĄZANYCH Z PODNIESIENIEM POZIOMU CZYTELNICTWA?

Można i ten dział pracy szkolnej wykorzystać jako materjał do czytania, trzeba jednak uwzględnić parę warunków: 1) z systemu zeszytowego przy wypracowaniach

przejść trzeba na system kartkowy t. zn. zeszyty zastąpić oddzielnemi kartkami białego papieru, rozdawanego dzieciom do każdej pracy piśmiennej; kartki te następnie chowa się do zwykłych kartonowych teczek; 2) tematy wypracowań piśmiennych dzieci winny obejmować opracowywanie pewnych projektów, temat każdego dziecka winien być cząstką jednego ogólnego tematu. Konkretny przykład rzecz lepiej wyjaśni: Temat ogólny: Nasze miasto (temat taki można dać w klasach wyższych: V, VI, VII), rozbijamy wspólnie z klasą, na zagadnienia węższe: 1) historja naszego miasta i 2) stan dzisiejszy. Zagadnienie pierwsze można rozbić jeszcze na drobniejsze, np. ująć stronę historyczną wiekami; zagadnienie drugie trzeba koniecznie podzielić na drobniejsze, a więc: 1) ludność naszego miasta, 2) jej zajęcia, 3) handel i przemysł, 4) szkoły, 5) instytucje kulturalno-oświatowe i ich działalność, 6) opisy poszczególnych ulic, placów i t. p. Tematy mogą być różne, w zależności od środowiska. Inny temat: „Święto Niepodległości“ — nadaje się również doskonale do rozbicia na cały szereg zagadnień.

„Nasza wieś“, „Nasza szkoła“, „Ostatnia nasza wycieczka“ — oto jakby szereg projektów, nadających się do opracowania przez całą klasę. Jeżeli projekt taki opracujemy, wówczas z poszczególnych zagadnień powstaje pewna całość; wtedy każde wypracowanie wkładamy w karton (tak, jak pocztówkę) i w odpowiedniej kolejności wszystkie wypracowania umieszczamy na najbardziej widocznej ścianie. Te dziecięce „monografje“ cieszą się wielką poczytnością wśród szkolnej gromady. Każdy jest ciekawy, jak to kolega jego napisał, czyta więc, a ponieważ wszystkie te wypracowania mogą wówczas dopiero być wywieszone, jeżeli zarówno pod względem stylistycznym, jak i ortograficznym są bez zarzutu, czytanie takie jest b. pożądane z wielu względów, a najważniejszy tkwi

w tem, *że dzieci mają jeszcze jedną okazję więcej do czytania*, a o pokazanie tych różnych możliwości czytania chodziło nam przedewszystkiem poprzez cały ciąg naszych rozważań. Tak opracowane pewne tematy ogólne możemy następnie oprawić, a przydać nam się one mogą w klasach niższych, jako lektura, jako pewien materjał do czytania. Chciałem jeszcze zwrócić uwagę, że przy opracowywaniu takich ogólnych tematów, konieczne jest współdziałanie i innych nauczycieli: historyka, matematyka nawet (np. ludność naszego miasta), geografa i t. d.

Wszystkie przykłady z praktyki, podane w niniejszej pracy, były przez nas stosowane na terenie Szkoły ćwiczeń przy Państwowem Seminarjum Nauczycielskiem Męskiem im. Komisji Edukacji Narodowej w Ostrogu n. Horyniem w r. szk. 1932—33.

Gazetkę szkolną, podobnie zorganizowaną, prowadziła już w latach poprzednich na terenie szkoły ćwiczeń przy Państwowem Semin. Naucz. w Siennicy p. H. Gnoińska.

TREŚĆ.